

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Varhaiskasvatuksen menetelmät  
sveitsiläisessä esiopetusryhmässä**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Riitta Robert

Joulukuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

RIITTA ROBERT: Varhaiskasvatuksen menetelmät sveitsiläisessä esiopetusryhmässä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 4 liitesivua

Joulukuu 2017

---

Tässä etnografisessa tapaustutkimuksessa selvitettiin, millaista on varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö eräässä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Tutkittaviksi varhaiskasvatuksen menetelmiksi valittiin varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian (Härkönen 2008a; 2009; 2011; 2013) perusteella perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat sekä retket. Tutkimuksen tavoitteena oli kuulla ja ymmärtää kyseisten menetelmien käyttöä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä.

Aineisto kerättiin runsaan viiden viikon pituisen etnografisen kenttäjakson aikana eräässä Sveitsin ranskankielisellä alueella sijaitsevassa esiopetusryhmässä touko–kesäkuussa 2017. Esiopetusryhmään kuului 19 iältään 4–6-vuotiaasta lasta sekä yksi esiopettaja. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, haastattelua sekä valmiiden dokumenttien keräämistä. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmin.

Osoittautui, että esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytäntöön kuuluvan hoidon tavoitteena ei ollut lapsiperheiden arkielämän sujuvuus, vaan lasten hyvinvoinnin edistäminen. Päivähoito ja perustoimintojen ohjaaminen ei ollut ensisijaisesti esikoulun ja esiopettajan vastuulla, vaan perheiden ja erillisten hoitopaikkojen vastuulla. Leikille annettiin esiopetusryhmässä päivittäin aikaa ja tilaa. Leikin eri muotoja arvostettiin ja niitä hyödynnettiin pedagogisesti. Esiopettaja saattoi kuitenkin rajoittaa esimerkiksi lasten riehaleikkejä, jos ei nähnyt niiden pedagogista merkitystä. Esiopetusryhmässä opeteltiin työskentelemään koululaisten tavoin. Tehtävämönisteen ja askartelujen tekeminen nähtiin esikoululaisen työnä. Esiopetusryhmän lapset saivat suorittaa erilaisia työtehtäviä myös muun pedagogisen toiminnan yhteydessä. Opetus integroitui perustoimintoihin ja hoitoon, leikkiin, työhön, juhliin sekä retkiin. Lisäksi opetustapoina toimivat esimerkiksi lastenkirjojen lukeminen, kertominen, keskusteleminen ja etuoikeuskorttien käyttö. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnettiin opetuksessa maltillisesti. Myös taidekasvatuksen menetelmiä käytettiin opetuksessa hyväksi. Juhlissa lapsille välitettiin paikallista kulttuuriperintöä. Lasten osallisuus toteutui, kun juhlia valmisteltiin yhdessä koko ryhmän kesken. Joihinkin juhliin kutsuttiin myös esikoululaisten perheet mukaan. Esiopetusryhmä retkeili luonnossa ja kaupungissa, mikä rikastutti oppimisympäristöä. Retkeily tarjosi esikoululaisille mahdollisuuksia osallistua erilaisiin kulttuuri- ja virkistystoimintoihin.

Pohdinnassa tutkimustuloksia peilattiin tieteellisessä kirjallisuudessa esiintyviin näkemyksiin sveitsiläisen esiopetuksen koulumaisuudesta, kulturalistiseen teoriaan koulutuksen globalisaatiosta sekä varhaiskasvatuksen pedagogiseen systeemiteoriaan. Lisäksi vertailtiin hieman varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöä Sveitsissä ja Suomessa. Koska varhaiskasvatusta toteutettiin sveitsiläisessä esiopetusryhmässä kehityopsykologisesti ja pedagogisesti perusteltujen varhaiskasvatuksen menetelmien avulla, varhaiskasvatuskäytäntö ei vaikuttanut kovin koulumaiselta. Sveitsiläisessä esiopetusryhmässä käytettiin samoja varhaiskasvatuksen menetelmiä kuin suomalaisissa varhaiskasvatuksen instituutioissa, mutta osittain eri tavalla. Havainto on sopusoinnussa kulturalistisen koulutuksen globalisaatiota koskevan teorian kanssa. Varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian perusteella voidaan ajatella, että esiopettajan varhaiskasvatukseen liittyvät käsitykset sekä ympäröivässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitseva varhaiskasvatusajattelu olivat systeemisesti yhteydessä varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöön sveitsiläisessä esiopetusryhmässä.

Tutkimuksen ansiosta suomalaisen varhaiskasvattajan tai muun aiheesta kiinnostuneen henkilön on mahdollista kurkistaa erään sveitsiläisen esiopetusryhmän arkeen. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on hyödyllistä tietää, kuinka varhaiskasvatusta toteutetaan oman maan rajojen ulkopuolella.

Avainsanat: varhaiskasvatus, esiopetus, etnografia

Université de Tampere, Finlande

Faculté de l'éducation

RIITTA ROBERT : Les pratiques pédagogiques dans une classe d'école enfantine suisse

Mémoire de master, 92 pages, 3 annexes (4 pages)

Décembre 2017

---

Dans le cadre de cette recherche ethnographique, j'ai examiné les pratiques pédagogiques d'une classe d'école enfantine suisse. J'ai étudié le jeu, le travail, l'enseignement, les fêtes et les sorties. Je me suis également intéressée à la manière dont on s'occupe du bien-être des enfants à l'école enfantine. J'avais pour objectif de décrire et de comprendre l'utilisation de ces pratiques pédagogiques, mentionnées dans la théorie systémique de la pédagogie de la petite enfance (*the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education*) (Härkönen 2008a; 2009; 2011; 2013).

J'ai collecté les données sur lesquelles ce travail est fondé pendant un stage de recherche ethnographique dans une classe d'école enfantine située en Suisse romande. Ce stage s'est déroulé entre mai et juin 2017 et a duré un peu plus de cinq semaines. La classe se composait de l'institutrice et de ses dix-neuf élèves âgés de quatre à six ans. J'ai collecté les données à l'aide de la méthode de l'observation participante, en réalisant des entretiens et en rassemblant divers documents. J'ai ensuite analysé ces données en utilisant la méthode de l'analyse qualitative du contenu.

Les résultats ont montré que l'institutrice s'occupait du bien-être des enfants à l'école enfantine mais que cette dernière n'offrait pas aux familles et aux enfants les mêmes services que les crèches/les garderies/les lieux d'accueil collectif (accueil à journée continue, repas de midi, etc.). Dans la classe d'école enfantine, la place consacrée au jeu était importante. Les différentes formes de jeu étaient appréciées et le jeu était utilisé à des fins pédagogiques. Si l'institutrice ne voyait pas l'intérêt pédagogique d'un jeu, elle conseillait aux enfants de faire autre chose. Les enfants étaient familiarisés aux méthodes de travail scolaire. Ils faisaient par exemple des fiches et du bricolage. Parfois, l'institutrice demandait aux enfants de réaliser de petites tâches (ranger la classe, aller chercher des documents imprimés, préparer un jeu, etc.). L'enseignement était intégré aux jeux, au travail, aux fêtes, aux sorties et aux moments où l'institutrice s'occupait du bien-être des enfants. De plus, l'institutrice se servait par exemple des histoires lues et racontées, des conversations, des « cartes privilèges », des activités créatives et des nouvelles technologies pour enseigner. La célébration de fêtes à l'école permettait de transmettre l'héritage culturel aux enfants. Tous les enfants pouvaient participer à la préparation de ces fêtes, auxquelles les familles étaient parfois invitées. La classe faisait de petites excursions dans la ville et dans la nature, ce qui variait le milieu d'apprentissage. Grâce aux sorties, les élèves pouvaient profiter d'activités récréatives, artistiques et culturelles.

Cette recherche a également révélé que l'enseignement dans la classe d'école enfantine étudiée n'était pas trop « primarisé », c'est-à-dire que les spécificités de l'école enfantine vis-à-vis de l'école primaire n'avaient pas disparu. Selon les théories existantes, les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans la classe étaient adaptées au stade de développement psychologique des enfants. Mes résultats ont montré que les mêmes pratiques pédagogiques sont utilisées en Suisse et en Finlande, mais parfois de manière un peu différente. Par ailleurs, les résultats étaient compatibles avec la théorie culturaliste sur la globalisation de l'éducation. Enfin, la théorie systémique de la pédagogie de la petite enfance a permis de voir qu'il existait des rapports entre l'utilisation des pratiques pédagogiques dans la classe et la vision de l'institutrice et de la société en matière de pédagogie.

Grâce à cette recherche, toute personne intéressée par le sujet (enseignants finlandais, etc.) peut avoir un aperçu du quotidien d'une classe d'école enfantine suisse. Dans une société multiculturelle, il est utile de savoir comment l'éducation de la petite enfance est réalisée ailleurs.

Mots-clés : pédagogie de la petite enfance, école enfantine, ethnographie

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUS SVEITSISSÄ.....</b>	<b>9</b>
2.1	SVEITSI ERIITYNEEN VARHAISKASVATUSJÄRJESTELMÄN MAANA .....	10
2.2	ALLE 4-VUOTIAIDEN VARHAISKASVATUS SVEITSISSÄ.....	11
2.3	YLI 4-VUOTIAIDEN VARHAISKASVATUS SVEITSISSÄ .....	13
<b>3</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN SYSTEEMITEORIA .....</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN MENETELMÄT JA TOIMINTATAVAT.....</b>	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMKSET .....</b>	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGIA .....</b>	<b>27</b>
6.1	ETNOGRAFINEN TUTKIMUS.....	27
6.2	OSALLISTUVA HAVAINNOINTI JA KENTTÄMUISTIINPANOT .....	29
6.3	ETNOGRAFINEN HAASTATTELU .....	31
6.4	MUU AINEISTON KERÄÄMINEN .....	35
6.5	TUTKIJAN ROOLI KENTTÄJAKSON AIKANA .....	36
6.6	LOPULLISEN AINEISTON KUVAUS .....	38
6.7	KVALITATIIVINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	39
<b>7</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN MENETELMIEN KÄYTTÖ SVEITSILÄISESSÄ ESIOPETUSRYHMÄSSÄ .....</b>	<b>43</b>
7.1	PERUSTOIMINNOT JA HOITO .....	43
7.2	LEIKKI.....	48
7.3	TYÖ.....	57
7.4	OPETUS .....	64
7.5	JUHLAT .....	68
7.6	RETKET .....	72
7.7	TULOSLUVUN YHTEENVETO .....	75
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>77</b>
8.1	TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTA .....	77
8.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA USKOTTAVUUS .....	80
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>84</b>
	<b>LIITTEET (3) .....</b>	<b>93</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä etnografisessa tapaustutkimuksessa on tarkoitus tutkia varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöä eräässä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Varhaiskasvatuksen menetelmillä tarkoitetaan niitä institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa toteutettavia pedagogisia toiminnan muotoja, joiden yhteydessä lapset voivat kehittyä ja oppia (Helenius 2008a, 54–55; Helenius 2008b; Härkönen 2008b, 143). Varhaiskasvatus kohdistuu sekä Suomessa että Sveitsissä noin 0–7-vuotiaisiin lapsiin eli myös esiopetus on osa varhaiskasvatusta (Härkönen 2011, 47; Kovacs 2008, 3).

Kun maailmanlaajuiset keskustelut ja kansainväliset instituutiot vaikuttavat paikallisiin koulutusta koskeviin käytäntöihin sekä koulutuspoliittisiin valintoihin, voidaan puhua koulutuksen globalisaatiosta. Koulutuksen globalisaation seurauksena eri maiden koulujärjestelmät, opetussuunnitelmat ja pedagogiset ratkaisut muuttuvat keskenään samankaltaisemmiksi. (Spring 2009, 1–5.) Osa koulutuksen globalisaatiota tarkastelleista teoreetikoista on jopa sitä mieltä, että kehityksessä on yleismaailmallinen koulutuskulttuuri jaettuine tavoitteineen, käytäntöineen ja organisaatioineen. Asiaa kriittisesti katsovat teoreetikot puolestaan ajattelevat, että koulutuksen globalisaatio antaa rikkaille maille tilaisuuden pakottaa muut maat omaksumaan sellaiset koulutukseen liittyvät ideat ja käytännöt, joista hyötyy loppujen lopuksi lähinnä rikkaiden maiden talous. Kulturalistista teoriaa kannattavat tutkijat eivät sen sijaan usko ajatukseen yhdenmukaisesta maailmanlaajuisesta koulutuskulttuurista lainkaan. He painottavat kasvatusta ja koulutusta koskevien ideoiden ja käytäntöjen kansainvälistä *lainaamista*. Kulturalistisen teorian kannattajien mukaan nämä lainatut ideat ja käytännöt eivät koskaan siirry osaksi paikallista koulutuskulttuuria sellaisinaan, vaan muokkautuvat paikalliseen kulttuuriin sopiviksi. (Spring 2009, 17.)

On mielenkiintoista ja hyödyllistä selvittää, kuinka varhaiskasvatusta toteutetaan Suomen rajojen ulkopuolella. Koulutuksen globalisaation ollessa ajankohtainen ilmiö on kiinnostavaa nähdä, kuinka erilaista tai samanlaista varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö on toisessa maassa. Kulturalistinen koulutuksen globalisaatiota koskeva teoria inspiroi pohtimaan, millaisia ideoita ja käytäntöjä voisimme puolin ja toisin lainata. Tutkielmani tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Kyseessä ei ole varsinainen suomalaista ja sveitsiläistä varhaiskasvatusta vertaileva tutkimus, koska tutkimuksen empiirinen osio perustuu etnografiseen kenttäjaksoon vain sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Tästä

huolimatta lukija voi havaita eräänlaisen vertailuasetelman, sillä tarkastelen empiiristä tutkimusaineistoani sveitsiläisen ja kansainvälisen lähdekirjallisuuden lisäksi myös suomalaisen lähdekirjallisuuden valossa. Muutenkin suomalaista varhaiskasvatusta tunteva henkilö tulee tutkielmaa lukiessaan huomaamaan tiettyjä eroja ja yhtäläisyyksiä suomalaisen ja sveitsiläisen varhaiskasvatuksen välillä.

Miksi sitten päädyin valitsemaan kaikista maista juuri Sveitsin? Päätin etsiä tutkimuskohteen Sveitsistä käytännön syistä. Puhun sujuvaa ranskaa, joten tutkimuskohteen valitseminen Sveitsin ranskankieliseltä alueelta tuntui luontevalta. Sveitsin varhaiskasvatusjärjestelmästä minulla ei ollut vielä runsas vuosi sitten juurikaan tietoa, mutta tiesin, että Sveitsissä etnografinen kenttäjakso olisi mahdollista toteuttaa ilman kohtuuttomia resursseja ja järjestelyjä. Esioletukseni sveitsiläisestä varhaiskasvatuksesta perustuivat lähinnä siihen, mitä tiesin naapurimaan, Ranskan, varhaiskasvatussysteemistä. Lähdin siis rohkeasti tutkimaan jotain itselleni vierasta.

Kun aloin tutustua aiheeseen, sain selville, että Sveitsissä alle 4-vuotiaiden lasten institutionaalinen varhaiskasvatus sijoittuu pääasiassa päiväkoteihin, perhepäivähoitoon sekä leikkikouluihin, kun taas yli 4-vuotiaat lapset käyvät jo oppivelvollisuuden piiriin kuuluvassa kaksivuotisessa esikoulussa (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice/Eurostat 2014, 197; Kovacs 2008). Pyysin ensin erään sveitsiläisen päiväkodin johtajalta lupaa tulla tekemään etnografista tutkimusta hänen päiväkotiinsa, mutta sain valitettavasti kieltävän vastauksen. Seuraavaksi olin yhteyksissä erään sveitsiläisen alakoulun rehtoriin ja hän toivotti minut lopulta (sähköpostiviestittelyiden, haastattelun ja kaupungin koulutoimelta kysymisen jälkeen) tervetulleeksi koulunsa alaisuudessa toimivaan esiopetusryhmään. Esiopetusryhmään kuului yksi opettaja, yksitoista 4–5-vuotiaasta ensimmäisen vuoden esikoululaista sekä kahdeksan 5–6-vuotiaasta toisen vuoden esikoululaista. Ryhmän opettajalla oli jo 40 vuotta alan työkokemusta. Touko–kesäkuussa 2017 osallistuin yli viiden viikon ajan intensiivisesti sveitsiläisen esiopetusryhmän elämään ja keräsin tänä aikana etnografisen aineistoni osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen avulla sekä joitakin valmiita dokumentteja valiten.

Samalla, kun oppii tuntemaan vieraan maan varhaiskasvatusjärjestelmää ja -käytäntöä, saattaa havahtua huomaamaan myös oman maansa varhaiskasvatussysteemissä sellaisia ominaispiirteitä, joihin ei ole ennen kiinnittänyt huomiota. Varhaiskasvatuksen seuraaminen ulkomailla voi innostaa varhaiskasvattajaa arvioimaan ja kehittämään omaa työtään tai saada hänet arvostamaan itsestäänselvyyksinä pidettyjä varhaiskasvatukseen liittyviä ratkaisuja kotimaassaan. Tutun varhaiskasvatussysteemin voi siis nähdä uusin silmin sen jälkeen, kun on tutustunut vieraaseen varhaiskasvatussysteemiin. Esimerkiksi suomalaisille tuttu educare-mallin mukainen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen saumattomasti yhdistävä varhaiskasvatus, joka vastaa yhtä aikaa alle

kouluikäisten lasten kehitykseen ja oppimiseen liittyviin tarpeisiin sekä perheiden päivähoidollisiin tarpeisiin, ei ole Pohjoismaiden ulkopuolella itsestäänselvyys (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 27; EACEA/Eurydice 2009; Hujala 2002, 8–9; Niikko 2001, 27).

Suomalaisella varhaiskasvatuksella, niin kuin suomalaisella koulutuksella yleensäkin, näyttää olevan hyvä maine ulkomailla. Suomi on kasvattanut mainettaan hyvää opetusta tarjoavana maana yllettyään monena vuonna PISA-tutkimuksessa kärkisijoille. Tämän seurauksena ajatellaan, että monella maalla olisi koulutuksen toteuttamisen suhteen opittavaa Suomen malleista ja periaatteista. (Robert 2008.) Mielestäni myös me suomalaiset voimme saada hyviä ideoita maamme rajojen ulkopuolelta, etenkin kun tarkastelun kohteena ovat varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt ja toiminta esiopetusryhmässä – eivät niinkään koulutuspolitiikka ja koulutusjärjestelmä, vaikka ne luovatkin kontekstin ja vaikuttavat osaltaan siihen, miltä käytännön varhaiskasvatus näyttää.

Jos suomalainen etsii englanninkielistä tieteellistä tietoa sveitsiläisestä varhaiskasvatuksesta, hän törmää kuitenkin lähinnä tutkimuksiin, joiden fokus on järjestelmätasolla tai varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisessa vaikuttavuudessa. Koska Sveitsi on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n jäsenmaa, sveitsiläisestä varhaiskasvatuksesta on löydettävissä kvantitatiivista tutkimustietoa OECD:n uusimmasta Starting Strong 2017 -raportista (OECD 2017), jossa esitellään kattavasti varhaiskasvatuksen nykytilaa OECD:n jäsenmaissa ja yhteistyömaissa. Lisäksi Euroopan komission Eurydice-verkosto on julkaissut englanniksi raportteja ja vertailuja eri Euroopan maiden koulutusjärjestelmistä (Eurydice 2017). Osa näistä selvityksistä liittyy nimenomaan varhaiskasvatukseen (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice/Eurostat 2014).

Ranskan kielen taitaminen auttaa löytämään lisää tietoa sveitsiläisestä varhaiskasvatuksesta. Sveitsin koulutuksen tutkimuksen koordinoitikeskus (CSRE) on julkaissut kattavan raportin Sveitsin kasvatus- ja koulutusjärjestelmästä vuonna 2014. Raportissa kerrotaan myös varhaiskasvatuksesta. (CSRE 2014.) Kovacs (2008) puolestaan on tutkinut varhaiskasvatusjärjestelmää nimenomaan Sveitsin ranskankielisellä alueella. Nämä tutkimukset ovat kuitenkin melko kaukana elämänmakuisesta päiväkotitai esikouluarjesta, jollaista etnografinen tutkimus voi kuvailla. Se, millaisen tutkimustiedon äärelle saksan osaaminen olisi voinut johtaa, jäi minulle valitettavasti arvoitukseksi. Suurin osa sveitsiläisistähän käyttää ranskan sijaan sveitsinsaksaa ja saksaa.

Niissä tutkimuksissa ja selvityksissä, joissa astutaan alas järjestelmätasolta lähemmäs sveitsiläisten esikoulujen varhaiskasvatuskäytäntöä, on esillä huoli esiopetuksen koulumaistumisesta. Joidenkin perinteisten varhaiskasvatuksen menetelmien aseman pelätään heikkenevän esiopetuksen saadessa yhä enemmän vaikutteita koulumaailmasta. (Forster 2007a; Forster 2007b; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013.) Mitkä sitten ovat varhaiskasvatuksen

menetelmiä? Yksi kansainvälisesti pätevä vastaus löytyy varhaiskasvatuksen pedagogisesta systeemiteoriasta (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013). Sen mukaan varhaiskasvatuksen menetelmiä ovat perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat sekä retket (Härkönen 2008a, 25; 2009, 80; 2011, 56–58; 2013, 424). Tässä tutkielmassa mielenkiinto kohdistuu nimenomaan edellä mainittujen varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöön sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Tutkielmani teoriaosuudessa käsittelen varhaiskasvatuksen menetelmiä sekä niihin liittyviä spesifimpiä toimintatapoja tarkemmin. Tätä ennen kerron kuitenkin tutkimuskohteeni kontekstin muodostavasta sveitsiläisestä varhaiskasvatusjärjestelmästä sekä esittelen varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013), joka toimii tutkimukseni taustateorianana.



## 2 VARHAISKASVATUS SVEITSISSÄ

Sveitsi on liittovaltio, jossa asuu nykyään noin kahdeksan miljoonaa ihmistä. Valtio koostuu 26 melko itsenäisestä kantonista. Kantoneilla on esimerkiksi omat perustuslakinsa, parlamenttinsa, hallintonsa ja oikeusistuimensa. Varhaiskasvatuksen ja peruskoulutuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että Sveitsin kansalliset lait ja asetukset ohjailevat vain suurpiirteisesti kyseisten palveluiden järjestämistä maassa. Jokaisessa kantonissa päätetään tarkemmin oman alueen varhaiskasvatuksen ja peruskoulutuksen toteuttamisesta ja säädetään niitä koskevat omat kantonikohtaiset lait. Kantoneilla on myös mahdollisuus delegoida tehtäviä eteenpäin kunnilleen tai kolmannen sektorin edustajille. (Eurydice 2017.) Sveitsin varhaiskasvatusjärjestelmästä on vaikea puhua erillään maan koulujärjestelmästä, sillä Sveitsissä yli 4-vuotiaille annetaan varhaiskasvatusta esikoulussa, joka integroituu vahvasti peruskoulujärjestelmään (Eurydice 2017).

Sveitsin koostuminen useammasta hyvin autonomisesta kantonista näkyy maan varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmän historiassa. Toisin kuin monilla muilla mailla, Sveitsillä ei ole yhtenäistä kansallista varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmän historiaa, vaan kantonit ovat vuosisatojen kuluessa saaneet kehittää järjestelmiään omassa rauhassa, hyvin itsenäisesti. (Hofmann 2014, 225.) On jopa todettu, että Sveitsiin on kehittynyt 26 erilaista koulujärjestelmää (Plumelle 2003, 134).

Nykyään Sveitsin liittovaltio vaatii kantoneita harmonisoimaan varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmänsä siten, että esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tulee olla yhdenmukaisia saman kielialueen sisällä. Tähän yhdenmukaistamispyrkimykseen kuuluu, että esi- ja perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat kaikkialla kielialueen sisällä samankaltaiset sekä se, että lapsille tulee jokaisessa kantonissa tarjota kaksi vuotta esiopetusta osana peruskoulutusta. (Concordat HarmoS 2007.) Sveitsin ranskankielisillä kantoneilla on näin ollen tänä päivänä yhteiset esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (PER 2014), samoin saksankielisillä kantoneilla (Lehrplan 21 2014). Myös italiankielinen alue on laatinut oman yhtenäisen opetussuunnitelmansa (Piano di Studio 2015). Kielialueiden opetussuunnitelmien perusteissa otetaan huomioon Sveitsin kansallisen tason vaatimukset esi- ja perusopetuksen tavoitteista ja sisällöistä (CDIP 2017).

Perusopetuksen sekä siihen kuuluvan esiopetuksen yhdenmukaistamissopimuksesta huolimatta Sveitsin varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmä näyttäytyy hajanaisena. Kantonien välillä on eroja niin kielen, kulttuurin, lainsäädännön kuin käytännön järjestelyiden tasolla. Eri kielialueiden välillä jopa opetussuunnitelmat ja pedagogiset näkökulmat vaihtelevat. (CDIP 2017; Euroopan komissio/EACEA/Eurydice/Eurostat 2014, 197.) Tällainen monimuotoisuus luo omat haasteensa, kun pitäisi yrittää kuvailla sveitsiläistä varhaiskasvatusjärjestelmää jonkinlaisena yhtenäisenä systeeminä. Sen lisäksi, että Sveitsissä jokaisella kielialueella ja kantonilla on hieman omanlaisensa tapa järjestää varhaiskasvatuspalvelunsa, alle 4-vuotiaille ja yli 4-vuotiaille järjestettävän varhaiskasvatuksen välillä on merkittäviä eroavaisuuksia johtuen maan eriytyneestä varhaiskasvatusjärjestelmästä (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice/Eurostat 2014, 197; Eurydice 2017; OECD 2017).

## *2.1 Sveitsi eriytyneen varhaiskasvatusjärjestelmän maana*

Suomessa ja muissa Pohjoismaissa on totuttu varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen educare-malliin, jossa kaikkien alle kouluikäisten lasten varhaiskasvatus on ehyt yhdistelmä hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Malli on lähtökohdiltaan holistinen ja se painottaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 27; Hujala 2002, 8–9; Karila 2016, 35; Niikko 2001, 27.) Lasten ikä toki vaikuttaa siihen, kuinka hoidon, kasvatuksen ja opetuksen osuudet painottuvat. Pieni lapsi vaatii vielä paljon konkreettista perushoitoa, mutta toisaalta perushoitotilanteetkin voivat sisältää oppimisen kannalta tärkeitä pedagogisia hetkiä. Opetuksen osuus taas usein kasvaa sitä mukaa, mitä vanhemmista varhaiskasvatusikäisistä lapsista on kyse. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 32; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20–21.) Suomi on saanut varhaiskasvatusalan kansainvälisiltä toimijoilta kiitosta educare-mallinsa toimivuudesta (OECD 2012; STM 2008, 32). Järjestelmätasolla educare-mallin toteutuminen näkyy muun muassa siten, ettei alle kouluikäisiä lapsia kuljeteta oppimispaikan ja erillisen päivähoitopaikan ja välillä, vaan sama varhaiskasvatuksen instituutio tarjoaa sosiaalipalveluna perheiden tarpeisiin vastaavaa päivähoitoa sekä lasten kehitystä ja oppimista edistävää monipuolista kasvatus- ja opetustoimintaa (EACEA/Eurydice 2009, 40; LTOL 2015). Educare-mallia toteuttaville maille on tyypillistä, että koko varhaiskasvatusvaihe on opetusviranomaisten vastuulla. Niissä on käytössä usein myös alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusta koskeva varhaiskasvatus- tai opetussuunnitelma. Näin koko varhaiskasvatusvaihe muodostaa melko ehyen jatkumon. (Euroopan

komissio/EACEA 2014, 4; OECD 2017.) Maissa, joissa educare-malli toteutuu, vallitsee integroitunut varhaiskasvatusjärjestelmä (Karila 2016, 35; OECD 2017).

Sveitsissä puolestaan vallitsee eriytynyt varhaiskasvatusjärjestelmä, jossa kaikista varhaiskasvatuspalveluista ei vastaa sama ministeriö eivätkä niitä ohjaa yhdenmukaiset opetussuunnitelmat ja säädökset. Eriytyneen järjestelmän maissa eri varhaiskasvatusinstituutioilta odotetaan siis hieman erilaisia palveluita. (OECD 2017.) Näin ollen eriytyneen varhaiskasvatusjärjestelmän maissa educare-malli on vieraampi. Hoidolliset ja opetukselliset tehtävät erotetaan niissä toisistaan jo järjestelmätasolla. (STM 2007, 29.) Tämä ero tapahtuu sveitsiläisessä järjestelmässä siinä vaiheessa, kun lapsi täyttää neljä vuotta. Alle 4-vuotiaille lapsille tarjotaan päivähoitoa, jossa painopiste on selkeästi hoivassa ja huolenpidossa, kun taas yli 4-vuotiaiden lasten esikoulussa saama varhaiskasvatus on eriytyneelle järjestelmälle tyypilliseen tapaan koulumaista ja vahvasti kytköksissä perusopetukseen. (Kovacs 2008, 3–4; STM 2007, 29.) Monissa eriytyneen järjestelmän maissa varhaiskasvatuksesta puhuttaessa yleensä tarkoitetaan esikouluikäisille lapsille järjestettyä osa- tai kokopäiväistä esiopetustoimintaa kouluissa. Pienempien lasten kohdalla ei aina edes puhuta varhaiskasvatuksesta, vaan paremminkin päivähoidosta. Päivähoitoa ei pidetä esikoulun tavoin osana koulujärjestelmää, vaan osana perhe- ja sosiaalipoliittista järjestelmää. (Eurydice 2017; STM 2007, 29.) Päivähoidon kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet ovat toissijaisia ja päiväkodit nähdään ensisijaisesti paikkoina, joissa lapsista pidetään huolta vanhempien ollessa töissä (STM 2007, 29). Eriytyneen varhaiskasvatusjärjestelmän maissa päiväkodit ja perhepäivähoitajat tarjoavat myös esikoululaisille ja nuorille koululaisille koulun ulkopuolisena aikana tarvittavaa hoitoa. Sveitsissä yli 4-vuotiaat lapset saattavat käydä päivän aikana erikseen esikoulussa saadakseen opetusta ja päivähoitopaikassa nauttiakseen muuta huolenpitoa. (CSRE 2014, 66; Euroopan komissio/EACEA/Eurydice/Eurostat 2014, 197.)

## *2.2 Alle 4-vuotiaiden varhaiskasvatus Sveitsissä*

Sveitsissä alle 4-vuotiaille lapsille suunnatun päivähoidon tarkoituksena on tukea perheitä lasten kasvatuksessa sekä auttaa vanhempia yhdistämään työ- ja perhe-elämä. Äitiysloma kestää Sveitsissä vain 14 viikkoa, joten lapsi voi aloittaa koko- tai osapäiväisen päivähoidon julkisessa tai yksityisessä päiväkodissa jo kolmen kuukauden ikäisenä. Vaihtoehtoisesti lapsi voi saada päivähoitoa perhepäivähoitajan kotona. Perheet päättävät tarpeidensa mukaan, osallistuvatko heidän alle 4-vuotiaat lapsensa institutionaaliseen päivähoitoon. (Burger, Neumann & Brandenburg 2017;

Eurydice 2017; Kovacs 2008.) Käytännössä prosessi ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, sillä pienten lasten päivähoitopaikoista on pulaa. Lapsilla ei ole subjektiivista päivähoito-oikeutta, vaan etusijalla ovat työssäkäyvien vanhempien ja yksinhuoltajaperheiden lapset. Päivähoitopaikkojen riittämättömyyden takia perheitä auttavat lastenhoidossa usein myös isovanhemmat, naapurit, tuttavat, kotiin palkattavat yksityiset lastenhoitajat tai au pairit. (CSRE 2014, 81; Kovacs 2008; Sommer Bieler & Stofer 2015.)

Kun alle 4-vuotias lapsi on Sveitsissä institutionaalisessa päivähoidossa, vanhempien maksama päivähoitomaksu riippuu asuinkantonin lisäksi usein perheen tuloista, lapsimäärästä sekä lapsen hoitopäivien pituudesta. Liittovaltio, kantonit ja kunnat tulevat päivähoitomaksuissa eri tavoin perheitä vastaan. (Eurydice 2017; Kovacs 2008.) Esimerkiksi Genevessä yhden lapsen kunnallinen kokopäivähoito maksaa perheelle noin 12–97 Sveitsin frangia eli noin 10–84 euroa päivässä (Sommer Bieler & Stofer 2015). Lapselle päivähoidossa tarjottavista aterioista perheet maksavat monissa kantoneissa vielä erikseen (Kovacs 2008). Vanhemmilta veloittettavien päivähoitomaksujen takia heikossa sosioekonomisessa asemassa olevien perheiden lapset käyttävät päivähoitopalveluja vähemmän, kuin taloudellisesti hyvin pärjäävien perheiden lapset. Tästä taipumuksesta ollaan Sveitsissä hieman huolissaan, sillä on todettu, että juuri heikossa sosioekonomisessa asemassa olevien perheiden lapset hyötyisivät institutionaalisesta varhaiskasvatuksesta eniten. Liittovaltion, kantonien tai kuntien toivotaankin lähitulevaisuudessa maksavan suuremman osan niukkatuloisten perheiden lasten päivähoitomaksuista. (Burger, Neumann & Brandenburg 2017, 13.)

Pienten lasten päiväkotien henkilöstömitoituksessa on kantonikohtaisia eroja, mutta esimerkiksi Geneven kantonissa yhtä työntekijää kohti hoitopaikassa saa olla enintään neljä 0–1-vuotiaasta lasta, viisi 1–2-vuotiaasta lasta, kahdenksan 2–3-vuotiaasta lasta tai kymmenen 3–4-vuotiaasta lasta. Geneven kantonissa kahdella kolmasosalla päiväkodin työntekijöistä tulee olla alan koulutus. (Ecoplan 2016.) Myös pienten lasten päiväkotien ryhmäkoot riippuvat kantonista sekä lasten iästä, mutta monissa kantoneissa 0–4-vuotiaiden lasten sisarusryhmissä saa olla enintään 12 lasta. (Ecoplan 2016).

Vaikka sveitsiläisissä pienten lasten päiväkodeissa painottuu lasten hoitaminen eikä henkilökuntaan kuulu opettajakoulutuksen saanutta työntekijää, vaan useimmiten ammatillisen koulutuksen saaneita lastenhoitajia, sisältyy toimintaan kuitenkin ajatus lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisesta. Sveitsissä alle 4-vuotiaille lapsille suunnatun varhaiskasvatuksen tarkoituksena on aiemmin mainittujen perhe-, työvoima- ja sosiaalipoliittisten tavoitteiden ohella edistää lapsen suotuisaa kognitiivista, sosio-emotionaalista ja motorista kehitystä sekä myötävaikuttaa lapsen sosialisointiin ja integraatioon. Tällöin se myös valmistaa lapsia esikoulua

varten ja tasoittaa eroja esikouluun siirtyvien lasten välillä. (Eurydice 2017; CSRE 2014; Kovacs 2008.) Varhaiskasvatuksen menetelmistä leikillä ja taidekasvatuksen menetelmillä on hoidon lisäksi pienten lasten päiväkodeissa merkittävä asema. Lasten oppimista ei vielä arvioida, mutta heidän kehitystään havainnoidaan, mikä mahdollistaa varhaisen puuttumisen kehityksessä ilmeneviin haasteisiin. (Eurydice 2017; Kovacs 2008.)

Tavoitteellinen ja pedagoginen varhaiskasvatus on sveitsiläisissä pienten lasten päiväkodeissa yhä vahvemmin läsnä, vaikka kyseessä onkin eriytyneen varhaiskasvatusjärjestelmän maa. Pienten lasten varhaiskasvatusta koskevat tutkimukset ja raportit murtavat perinteisiä käsityksiä siitä, että pienten lasten päiväkodit olisivat vain paikkoja, joihin lapset viedään hoitoon vanhempien työpäivän ajaksi. (Burger, Neumann & Brandenburg 2017; CSRE 2014; Kovacs 2008; Sommer Bieler & Stofer 2015.) Pitkään Sveitsistä puuttui asiakirja, joka vastaisi alle 4-vuotiaiden lasten varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, mutta sellainenkin on nykyään olemassa. Kyseinen asiakirja ei ole sitovan opetussuunnitelman kaltainen, vaan se muistuttaa paremminkin opasta, joka ohjaa pienten lasten ammattikasvattajia toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta. Tämä pienten lasten kasvatusta ohjeistava asiakirja ei velvoita mihinkään ja sen käyttökelpoisuutta vielä lähinnä kartoitetaan. (Wustmann Seiler & Simoni 2012.)

### *2.3 Yli 4-vuotiaiden varhaiskasvatus Sveitsissä*

Useimmissa Sveitsin kantoneissa esikoulu kestää kaksi vuotta ja kuuluu jo osaksi pakollista ja ilmaista peruskoulutusta. Voidaan siis todeta, että lapsen koulu-ura alkaa Sveitsissä pääsääntöisesti 4-vuotiaana. (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice/Eurostat 2014, 197; Eurydice 2017.) Kantoneiden on taattava esikoulupaikka kaikille esikouluikäisille lapsille (Kovacs 2008). Kouluun menevät lapset ovat tiedoiltaan, taidoiltaan ja käytökseltään hyvin heterogeenistä joukkoa. Esikoulun tavoitteena on tasoittaa noita eroja auttamalla jokaista lasta oppimaan ja kehittymään. Esikoulussa lapset tutustutetaan pikkuhiljaa kouluelämään. Koulutyöskentelyn menetelmiä tehdään lapsille tutuiksi, samoin tulevia oppiaineita. (Confédération suisse & CDIP 2017; Eurydice 2017.) Viisi laajaa oppiainekokonaisuutta, joiden käsittely alkaa jo esikoulussa ja jatkuu läpi perusopetuksen ovat kielet, matematiikka ja luonnontieteet, ihmis- ja yhteiskuntatieteet, taiteet sekä keho ja liikunta. Esikoulussa eri oppiaineiden käsittely toteutetaan kuitenkin vielä eheyttynä kokonaisopetuksena. (Confédération suisse & CDIP 2017; PER 2014.) Lapset kehittävät esikoulussa oppilaan ja koululaisen identiteettiään ja oppivat toimimaan luokassa isossa ryhmässä vertaisten ja opettajan kanssa (Kovacs 2008). Tärkeinä lapsille välitettävinä koulutyöskentelyn taitoina pidetään yhteistyö-

ja kommunikaatiotaitoja, oppimisstrategioiden hallitsemista, luovaa ajattelua ja reflektiivistä lähestymistapaa (PER 2014). Kasvatuksessa ja opetuksessa huomioidaan tietysti lasten ikä. Esikoulussa toimitaan lapsilähtöisesti ja leikille annetaan tilaa. Lapsen rytmi otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon. Oppimisympäristö on pedagogisesti stimuloiva ja lapsen kannalta viihtyisä. (Confédération suisse & CDIP 2017; Kovacs 2008.) Tarvittaessa esikoululaisille tarjotaan erityisen tuen palveluita (Eurydice 2017).

Esiopetusta annetaan noin 20 tuntia viikossa, mutta tässä on kantonikohtaisia eroja. Lisäksi usein ensimmäisen vuoden esikoululaisten esikoulupäivät tai esikouluviikot ovat lyhyempiä kuin toisen vuoden esikoululaisten. Esikoululaisten arviointi perustuu sekä vapaaseen että strukturoituun lapsen havainnointiin ja sanalliseen palautteeseen. Erityisesti lasten kannustamiseen panostetaan. Lapsia ei arvioida vielä esikoulussa numeerisesti. (Eurydice 2017.) Mitä tulee esiopetuksen ryhmäkokoihin ja opettaja–lapsi-suhdelukuihin, luvut vaihtelevat kantonien välillä (Kovacs 2008). Esimerkiksi Geneven kantonissa yhden esiopettajan vastuulla on keskimäärin 20 lapsen ryhmä (Le Roy-Zen Ruffinen & Jaunin 2011, 24). Monissa kantoneissa esiopettajat pätevöityvät ammattiinsa samassa koulutuksessa luokanopettajien kanssa. Kyseessä on erillisissä opettajankoulutuslaitoksissa järjestettävä alempi korkeakoulututkinto. (Eurydice 2017; Kovacs 2008.)

Isompien lasten varhaiskasvatus Sveitsin kaltaisissa eriytyneen varhaiskasvatusjärjestelmän maissa näyttäytyy helposti koulumaisena integroituneeseen varhaiskasvatusjärjestelmään tottuneiden silmissä. Sveitsiläisissä 4–6-vuotiaiden lasten esikouluissa opettaja on yksin vastuussa useammasta lapsesta kuin mihin olemme esimerkiksi suomalaisissa päiväkodeissa moniammatillisine tiimeineen tottuneet. Lisäksi sveitsiläisen esiopettajan koulutus vastaa luokanopettajan koulutusta. Ryhmien toiminta-ajat myötäilevät paremminkin pienten lasten koulupäiviä kuin perheiden päivähoidollisia tarpeita. Toiminnassa korostuu usein akateemisten taitojen oppiminen, vaikka leikillekin olisi annettu sijaa. (Kovacs 2008; OECD 2001; OECD 2006; STM 2007.) Myös käsitteet, joita Sveitsin ranskankielisellä alueella käytetään puhuttaessa yli 4-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksesta, lisäävät koulumaisuuden vaikutelmaa. Lapset käyvät koulussa (école) eivätkä päiväkodissa, he kuuluvat luokkaan (classe) eivätkä ryhmään, heillä on luokanopettaja (maîtresse/institutrice) eikä lastentarhanopettaja tai hoitaja ja he ovat oppilaita (élève) eivätkä lapsia (ks. esim. Kovacs 2008, 4).

Sveitsin varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmää mullistaneen yhdenmukaistamissopimuksen (Concordat HarmoS 2007) ja sen mukanaan tuomien uudistusten on pelätty muuttuvan maan esikouluja entistä koulumaisemmaksi. Sveitsin esikouluissa painotettiin aikoinaan vahvemmin lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja persoonallisuuden kehitystä, sosiaalisten taitojen oppimista, fröbeliläisen pikkulapsipedagogiikan mukaisia menetelmiä sekä vapaata leikkiä ja tutkimista. Myös

esikoulujen opetussuunnitelmat erosivat aiemmin selkeästi peruskoulun alaluokkien opetussuunnitelmista. (Forster 2007a; Forster 2007b; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013.) Nykyään näyttää siltä, että sveitsiläisten esikoulujen varhaiskasvatuskäytäntö on menettämässä aikaisempia pikkulapsipedagogiikkaan perustuvia ominaispiirteitään ja lähentymässä yhä enemmän peruskoulun alaluokkien toimintakulttuuria. Pakollisen perusopetuksen osaksi liitettyjen esikoulujen uusi opetussuunnitelma (PER 2014) asettaa yhteisiä tavoitteita lasten oppimiselle eri oppiaineissa ja muutospaineet ovat saaneet opettajat omaksumaan tietojen ja taitojen välittäjän roolin sekä käyttämään aikuisjohtoisia opetusmenetelmiä. Lisäksi lasten taitojen ja tietojen testaus esikoulussa on saanut vaikutteita koulumaailmasta. (Forster 2007a; Forster 2007b; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013.) Sveitsiläisissä esikouluissa onkin viime aikoina eletty varhaiskasvatuskäytäntöjen muovautumisen kannalta kiinnostavia aikoja. Aikakautta on leimannut uudistusten ja vanhojen käytäntöjen yhteensovittaminen sekä siihen liittyvä tasapainoilu varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja kouluopetuksen didaktiikan välillä. (Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013.) Samalla murrosvaihe on nähty hyvänä tilaisuutena tutkia ja kehittää varhaiskasvatuksen pedagogisia käytäntöjä (Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013; Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud 2006).

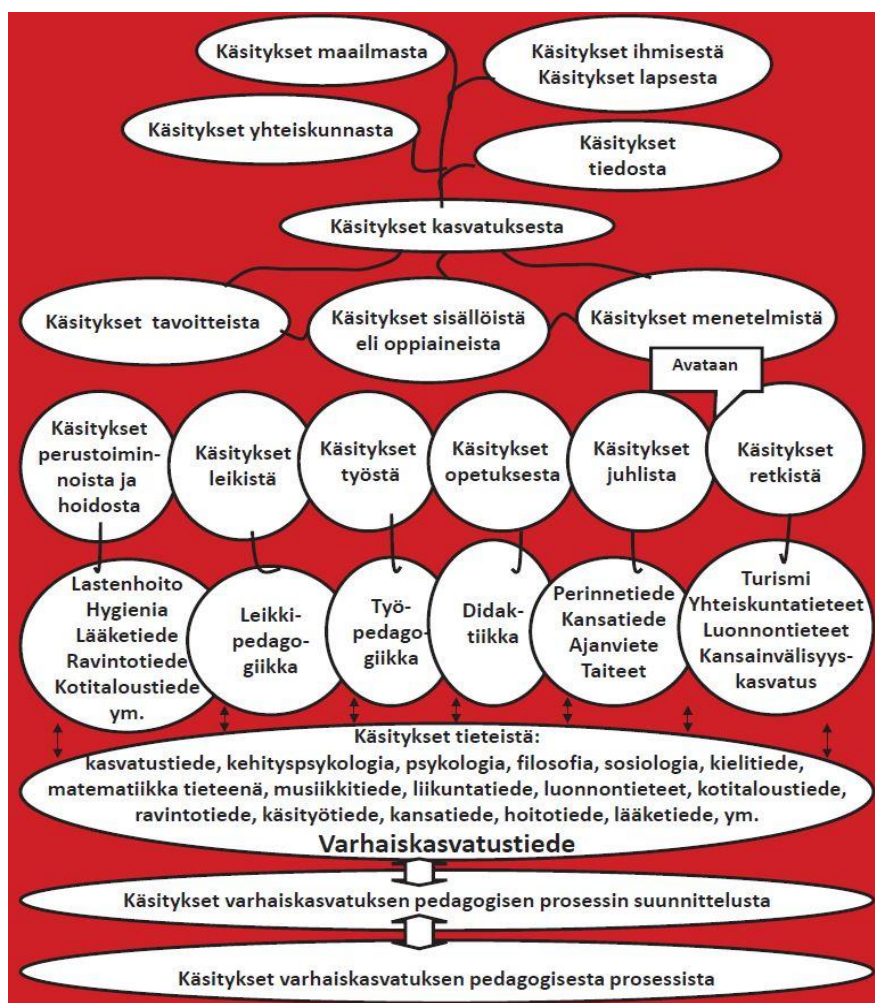
# 3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN SYSTEEMITEORIA

Varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö sveitsiläisessä esiopetusryhmässä on pedagoginen ilmiö, joka sijoittuu kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen aihepiiriin. Pedagogisia ja varhaiskasvatukseen liittyviä ilmiöitä tarkastellaan usein esimerkiksi kehityspsykologisten, sosiologisten, konstruktivististen ja didaktisten teorioiden valossa (Härkönen 2008a, 16–21, 28). Tässä tutkielmassa nojaan pedagogiseen ja nimenomaan varhaiskasvatusta koskevaan teoriaan, jollainen Härkösen (2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013) kehittämä varhaiskasvatuksen pedagoginen systeemiteoria on.

Varhaiskasvatuksen pedagoginen systeemiteoria (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013) sopii tutkielmani taustateoriaksi, koska siihen sisältyy jotain hyvin kansainvälistä. Teorian universaalein osa, joka auttaa minua tutkimaan ja jäsentämään varhaiskasvatuksen menetelmiä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä, on varhaiskasvatusajattelun yleinen pedagoginen systeemimalli (kuvio 1). Malli ei ole sidoksissa pelkästään suomalaiseen varhaiskasvatukseen, vaan siitä saa teoreettiset silmälasit, joiden läpi voi tarkastella sveitsiläistäkin varhaiskasvatusta. (Härkönen 2008a; 2009; 2011; 2013.)

Varhaiskasvatusajattelun yleisen pedagogisen systeemimallin universaaliuden selittää sen syntyprosessi. Varhaiskasvatukseen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen sekä Suomessa että maailmalla historian merkittävien, kansainvälistesti tunnettujen filosofipedagogien kasvatusajattelu ja heidän pedagogiset teoriansa. Esimerkiksi Friedrich Fröbelin, Maria Montessorin, Rudolf Steinerin, Loris Malaguzzin, Helen Parkhustin, John Deweyn, Alexander Neill:n, Célestin Freinetin, Vasili Sukhomlinskyn ja Paulo Freiren ajatuksia sovelletaan varhaiskasvatusta tarjoavissa instituutioissa yhdessä erilaisina ”pedagogisina sekoituksina” tai erikseen tiettyyn ideologiaan muita vahvemmin nojautuen. (Härkönen 2008a, 28.) Kuuluisien filosofipedagogien kasvatusajattelu on jättänyt jälkensä myös sveitsiläiseen varhaiskasvatukseen (Forster 2007a).





**KUVIO 1.** Varhaiskasvatusajattelun yleinen pedagoginen systeemimalli. (Härkönen 2008a; lisäksi täsmentänyt Härkönen 2017)

Tutkittuaan tunnettujen filosofipedagogien kasvatusajattelua ja teorioita Härkönen (2011, 49–55) on huomannut, että jokaisen filosofipedagogin varhaiskasvatusajatteluun ja siitä johdettuun pedagogiseen teoriaan liittyy aina taustafilosofia, josta ilmenevät teorian luojaan käsitykset maailmasta, käsitykset ihmisestä ja lapsesta, käsitykset yhteiskunnasta, käsitykset tiedosta sekä käsitykset kasvatuksesta. Taustafilosofian ohella kunkin filosofipedagogin varhaiskasvatusajatteluun ja teoriaan sisältyy myös käsityksiä käytännönläheisimmistä kasvatuksellisista kysymyksistä. Tällaisia ovat käsitykset tavoitteista, käsitykset sisällöistä eli oppiaineista, käsitykset menetelmistä, käsitykset varhaiskasvatuksen pedagogisesta prosessista ja sen suunnittelusta sekä käsitykset varhaiskasvatustieteestä lähitieteineen. (Härkönen 2011, 56–58.) Eri filosofipedagogien teorioiden tutkimisen myötä syntynyt varhaiskasvatusajattelun yleinen pedagoginen systeemimalli (kuvio 1) osoittaa, että kasvatusajattelussa ovat aina läsnä samat

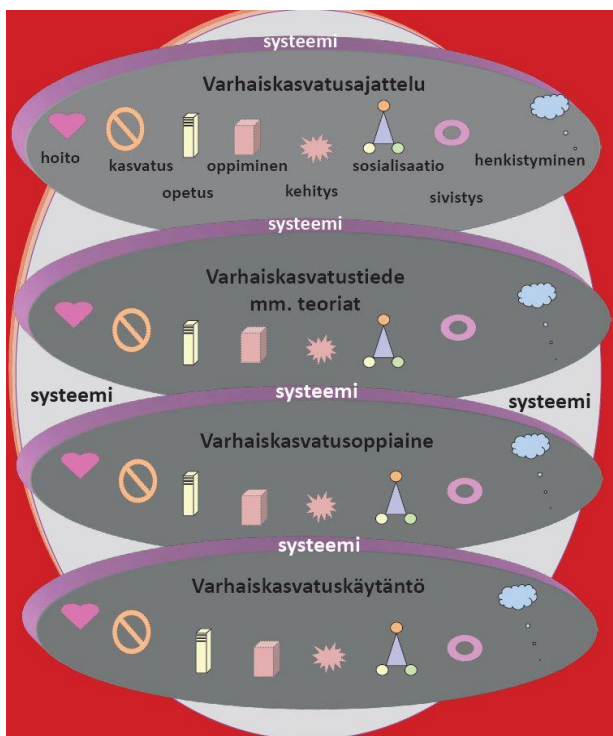
ajattelun kategoriat, joiden sisällöt eli itse käsitykset voivat kuitenkin poiketa toisistaan. (Härkönen 2011, 54–56.)

Avaamalla erikseen varhaiskasvatusajattelun yleiseen pedagogiseen systeemimalliin kuuluvan kategorian *käsitykset menetelmistä*, Härkönen (2011, 57) on halunnut näyttää, että mallissa esitetyt yläkategoriat voivat jakautua vielä erilaisiin alakategorioihin ja alakategorioiden alakategorioihin. Monelle historian filosofipedagogille oli tyypillistä arvioida ja kehitellä nimenomaan kasvatuksen menetelmiä tarkemmin. Heidän kasvatusteorioissaan tulevat esille heidän käsityksensä perustoiminnoista ja hoidosta, leikistä, työstä, opetuksesta, juhlista sekä retkistä. (Härkönen 2011, 57.)

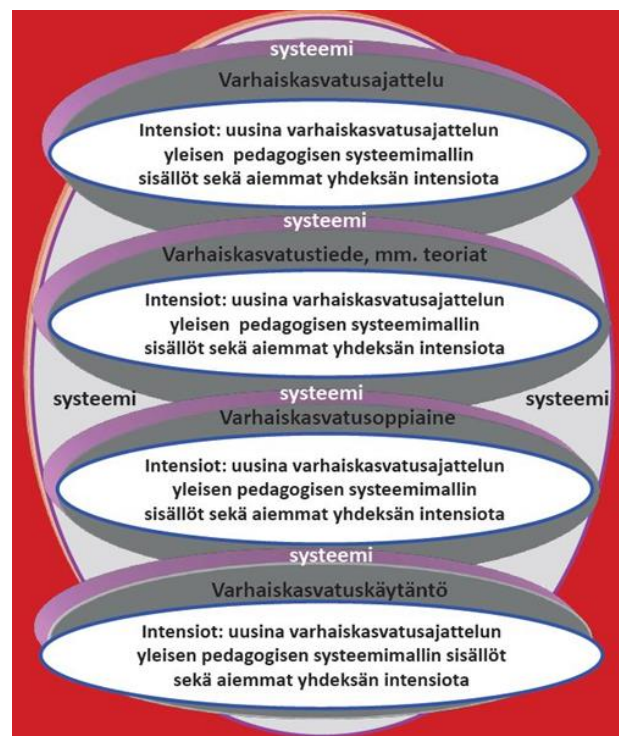
Sen lisäksi, että Härkönen (2008a; 2009; 2011, 54; 2013) on havainnut jokaisen tunnetun filosofipedagogin kasvatusajattelussa samat kategoriat, hän on todennut kategorioiden välisten suhteiden olevan systeemisiä. Näin ollen varhaiskasvatusajattelu näyttäytyy systeemisenä kokonaisuutena, jossa ajattelijan maailmankatsomukselliset käsitykset ja kasvatuksen olennaisia elementtejä koskevat käsitykset eli kaikki varhaiskasvatusajattelun ajattomat ja kestävät osasysteemit ovat monimutkaisessa systeemisessä vuorovaikutuksessa toinen toistensa sekä yhtä aikaa muodostamansa kokonaisuuden kanssa. (Härkönen 2011, 54–58.) Tällaista systeemistä varhaiskasvatusajattelua Härkönen (2008a, 25; 2011, 56; 2013, 424) mallintaa luomansa varhaiskasvatusajattelun yleisen pedagogisen systeemimallin avulla (ks. kuvio 1).

Edellä esitellyn varhaiskasvatusajattelun yleisen pedagogisen systeemimallin ohella varhaiskasvatuksen pedagogiseen systeemiteoriaan kuuluu systeeminen varhaiskasvatuskäsitteen määritelmä. Määritelmä perustuu varhaiskasvatusta käsittelevien suomalaisten oppikirjojen ja artikkeleiden analysointiin (Härkönen 2002; 2003, 111; 2008, 8–13; 2009, 82; 2011, 48–49). Se sopii kuitenkin käytettäväksi myös muusta kuin suomalaisesta varhaiskasvatuksesta, sillä analysoidut tekstit ovat sisältäneet myös kansainvälisiä näkökulmia koskien varhaiskasvatusta (U. Härkönen, henkilökohtainen tiedonanto 18.10.2016). Sisällönanalyysin perusteella varhaiskasvatuksesta puhutaan alan teksteissä ensinnäkin varhaiskasvatuskäytäntönä, varhaiskasvatusoppiaineena ja varhaiskasvatustieteenä (Härkönen 2002, 116; 2003; 2011, 48). Härkönen (2002, 117) mukaan historian tunnettujen filosofipedagogien kasvatusajattelu – ja toisaalta kenen tahansa varhaiskasvattajan kasvatusajattelu – todistaa sen, että varhaiskasvatuksella on vielä neljäskin ulottuvuus: varhaiskasvatusajattelu. Niinpä voidaan ajatella, että varhaiskasvatuskäsitteellä on neljä ulottuvuutta eli ekstensiota. Varhaiskasvatuskäytäntö, varhaiskasvatusoppiaine, varhaiskasvatustiede ja varhaiskasvatusajattelu ovat systeemisessä vuorovaikutuksessa toistensa sekä muodostamansa kokonaisuuden kanssa. (Härkönen 2002, 118–119.)

Sen lisäksi, että varhaiskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa varhaiskasvatuksesta puhutaan käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä, varhaiskasvatusta määritellään myös sen mukaan, millaisia välttämättömiä ominaisuuksia eli intensioita sen katsotaan pitävän sisällään. Hyvin usein varhaiskasvatuksen ilmaistaan tarkoittavan lasten hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Kehitystä ja oppimista pidetään myös varhaiskasvatuksen olennaisina intensioina. (Härkönen 2008, 10; 2011, 49.) Lisäksi varhaiskasvatuksen intensioina pidetään sosialisatiota, sivilisaatiota ja henkistymistä, joista viimeisimpänä mainittu nousee selkeästi esille esimerkiksi Steinerpedagogiikassa (Härkönen 2011, 49). Härkönen (2003; 2009) mukaan systeemisyy on edellä mainittujen ohella yksi varhaiskasvatuskäsitteen intensioista. Kaikki varhaiskasvatuskäsitteen neljä ekstensiota sisältävät samat varhaiskasvatuskäsitteen intensiot, kuten systeemistä kokonaisuutta mallintava kuvio 2 osoittaa (Härkönen 2009, 81–83; 2011, 58–62). Härkönen (2009, 82–83) mukaan myös varhaiskasvatusajattelun yleinen pedagoginen systeemimalli (kuvio 1) kertoo kattavasti varhaiskasvatuskäsitteen intensioista ja itse asiassa onkin sisältöineen yksi niistä. Tämän lisäyksen Härkönen esittää kuviossa 3. (Härkönen 2009, 82–83.)



**KUVIO 2.** Varhaiskasvatuskäsitteen neljä ekstensiota ja yhdeksän intensiota systeemimallina. (Härkönen 2009; lisäksi täsmentänyt Härkönen 2017)



**KUVIO 3.** Varhaiskasvatuskäsitteen neljä ekstensiota ja kaikki intensiot systeemimallina. (Härkönen 2009; lisäksi täsmentänyt Härkönen 2017)

Varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013) näkökulmasta tutkimukseni kohdistuu näin ollen sveitsiläisen esiopetusryhmän *varhaiskasvatuskäytännössä* niihin menetelmiin, joiden avulla lapsia *hoidetaan, kasvatetaan* sekä *opetetaan* ja joiden avulla tuetaan lasten *kehittymistä, oppimista, sosialisatiota, sivilisaatiota* sekä *henkistymistä*. Varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013) perusteella voidaan myös ajatella, että *varhaiskasvatusajattelun yleisen pedagogisen systeemimallin sisällöt* ovat *systeemisesti* yhteydessä varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöön sveitsiläisessä esiopetusryhmässä, sillä varhaiskasvatusajattelu ja varhaiskasvatuskäytäntö ovat systeemisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

# 4 VARHAISKASVATUKSEN MENETELMÄT JA TOIMINTATAVAT

Käsite *varhaiskasvatuksen menetelmä* viittaa institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa toteutettavaan pedagogiseen toiminnan muotoon, jonka yhteydessä varhaiskasvatusikäinen lapsi voi kehittyä ja oppia (Helenius 2008a, 54–55; Helenius 2008b; Härkönen 2008b, 143). Varhaiskasvatuksen menetelmät pitävät sisällään lukuisan määrän erilaisia spesifimpiä *toimintatapoja*, joita voidaan kutsua myös *työtavoiksi* tai *toiminnoiksi* (Kettukangas 2017, 143). Esimerkiksi menetelmä *leikki* on yläkäsite toimintatavalle *didaktinen leikki*, menetelmä *työ* on yläkäsite toimintatavalle *siivoaminen* ja menetelmä *opetus* on yläkäsite toimintatavalle *opettavaisen tarinan kertominen*. Käytännön varhaiskasvatuksessa eri menetelmät täydentävät toisiaan, lomittuvat sekä sekoittuvat keskenään (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 185; Helenius 2008a; 54–55).

Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian mukaan varhaiskasvatuksen menetelmät ovat perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat sekä retket (Härkönen 2008a, 25; 2009, 80; 2011, 56; 2013, 424). Ainakin suomalaisissa päiväkodeissa edellä mainitut varhaiskasvatuksen menetelmät muodostavat toiminnan keskeisen osan (Helenius 2008b). Varhaiskasvatuksen menetelmien jäsentely perustoimintoihin ja hoitoon, leikkiin, työhön, opetukseen, juhliin sekä retkiin perustuu kansainvälisesti vaikuttaneiden filosofipedagogien teorioihin ja on myös kehityspsykologisesti perusteltu (Helenius 2008b; Härkönen 2008a; 2009; 2011; 2013). Siksi nojaan tässä tutkielmassa siihen. Varhaiskasvatusajattelun yleisessä pedagogisessa systeemimallissa (kuvio 1) käsitykset varhaiskasvatuksen toimintatavoista sisältyvät käsityksiin varhaiskasvatuksen menetelmistä, mutta niitä ei ole mallissa erikseen lueteltu (ks. Härkönen 2008a, 25; 2009, 80; 2011, 56; 2013, 424). Katsaus muihin varhaiskasvatusta käsitteleviin teksteihin on tarpeen, jotta ymmärrys varhaiskasvatuksen menetelmistä ja toimintatavoista lisääntyy. Varhaiskasvatuksen menetelmiä ja toimintatapoja eritellään monissa tutkimuksissa, oppikirjoissa ja

asiakirjoissa. Näissä jäsennyksissä ei tosin aina tehdä eroa laajempien menetelmien ja spesifimpien toimintatapojen välillä, vaan menetelmiä ja toimintatapoja käsitellään osittain rinta rinnan.

Vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen toimintatavoista kerrotaan ”Monipuoliset työtavat” -otsikon alla, lapselle ominaisina oppimisen tapoina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa suositeltavat työtavat ovat toiminnallisia sekä luovuutta ja osallisuutta edistäviä. Esimerkkeinä mainitaan lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaisu sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen. Kasvattajia kehoitetaan myös kannustamaan lapsia kyselemään, ihmettelemään, päättelämään ja ratkaisemaan ongelmia yhdessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan monipuoliset työtavat toimivat yhtä aikaa oppimisen välineenä ja opettelun kohteena. Niitä voidaan kokeilla erikokoisissa ryhmissä sekä itsenäisesti. Kulloinkin käytettävät työtavat valikoituvat varhaiskasvatuksen tehtävien ja tavoitteiden sekä lasten iän, tarpeiden, edellytysten ja kiinnostuksen kohteiden perusteella. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 38.)

Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 184–185) tekevät eron esiopetukselle ja alkuopetukselle tyypillisten menetelmien ja toimintatapojen välillä. Nämä menetelmät ja toimintatavat perustuvat ikäkausididaktiseen käsitykseen lapsen tavasta oppia. Esiopetusikäisten lasten kohdalla on kyse opettelusta ja toiminnasta, kun taas alkuopetuksessa painottuvat opiskelu ja opetus. Taustalla on ajatus siitä, että opettelu on asenteiden, taitojen ja tietojen kartuttamista osittain huomaamattakin erilaisissa toiminnoissa ja opiskelu on tietoista oppimista. Oppiminen kietoutuu esiopetuksessa hoitoon, työhön, leikkiin sekä pieniin oppituokioihin ja alkuopetuksessa erilaisten työtapojen käyttöön. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 184–185.) Eheyttäminen on tärkeää sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 212–216; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30–31).

Varhaiskasvatuksen menetelmät ja toimintatavat jäsenyivät omalla tavallaan myös Reunamon ja Salomaan (2014) tutkimuksessa. Päiväkodin tai perhepäivähoitopaikan vilkkaimpaan toiminta-aikaan, kello 8 ja 12 välille, mahtuu suoraa kasvatustoimintaa sisällä (keskimäärin 19% ajasta), vapaata leikkiä sisällä (keskimäärin 23% ajasta), tuettua leikkiä sisällä (2%), vapaata ulkotoimintaa (18%), ohjattua ulkotoimintaa (3%), ruokailua (20%), sekä perushoitoa (14%). Tutkimuksessa perushoitotilanteiksi luetaan esimerkiksi pukemis- ja riisumistilanteet, WC-käynnit, hygienian hoitoon käytetty aika, lepo ja erilaiset valmistautumiset, kuten uloslähtöön valmistautuminen. (Reunamo & Salomaa 2014, 23–26.) Perushoidosta puhuttaessa viitataan usein ilmiöön, jota kuvaa täsmällisemmin *perustoimintojen* käsite (Kettukangas 2017, 168–169). Suora kasvatustoiminta puolestaan määritellään Reunamon ja Salomaan (2014, 23–26) tutkimuksessa ”aikuisen suunnittelemaksi toiminnaksi tai toiminnaksi, johon aikuinen tuo kasvatuksellisen aineksen,

esimerkiksi opetus, ohjeistus, ryhmäkokoontuminen, tarinan kertominen tai esitys”. Ohjattuun ulkotoimintaan kuuluvat ohjatut leikit, opetus ja retket. Tuettu leikki sisällä tarkoittaa toimintaa, jossa kasvattaja ohjaa lasten leikkejä rikastamalla niitä. Vapaa leikki taas nähdään toimintana, jonka aikana lapsi saa itse päättää mitä, miten ja kenen kanssa hän leikkii. (Reunamo & Salomaa 2014, 23–26.) Nämä erilaiset päivähoiton arjen vaihtelevat toiminnot tarjoavat varhaiskasvattajille lukuisia hyviä mahdollisuuksia tukea esimerkiksi lasten kielellisten, motoristen tai sosiaalisten taitojen kehittymistä, mutta aina kasvattajat eivät osaa käyttää kaikkia tilaisuuksia hyväkseen (Reunamo & Hausalo 2014; Reunamo & Käyhkö 2014; Reunamo & Pölkki 2014; Reunamo & Salomaa 2014).

*Leikki* on todella monipuolinen varhaiskasvatuksen menetelmä, jota tutkijat teoreetikot ovat analysoineet ja jäsentäneet tarkemmin. Varhaiskasvatusalan ammattilaisille lienevät tuttuja ainakin Piaget’n teoria harjoitteluleikeistä, symbolileikeistä ja sääntöleikeistä (Piaget 1962 Hännikäisen & Rasku-Puttosen 2001, 163–164 mukaan) sekä Elkoninin vastaavanlainen leikkien ryhmittely esineleikkeihin, roolileikkeihin ja sääntöleikkeihin (Elkonin 1978 Hakkaraisen 2001, 185–186 mukaan). Esiopetusikäisille lapsille ovat merkityksellisiä erityisesti roolileikit ja sääntöleikit (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 118–122). Mielenkiintoisen luokittelun tekee Bergström (1997), joka jakaa leikit valkeisiin ja mustiin leikkeihin sen perusteella, ovatko ne järjestyneitä ja kasvatusopillisia, usein aikuisilta opittuja (valkeat leikit), vai kaaosta, vapautta ja luovuutta heijastavia (mustat leikit). Toisaalta mitkään leikit eivät ole vain mustia tai valkeita, vaan sisältävät aineksia molemmista tyypeistä. Molempia tarvitaankin tasapainoisen kehityksen takaamiseksi. (Bergström 1997.) Myös vapaan leikin välilliseksi ohjaamiseksi ja leikkirauhan takaamiseksi on olemassa omat pedagogiset toimintatapansa, kuten 2000-luvulla yleistynyt leikkialuepedagogiikka. Pienryhmätoiminta on usein koettu suurenevissa lapsiryhmissä pedagogisena toimintatapana, joka helpottaa niin opetuksen, leikin kuin perustoimintojenkin sujumista päiväkodeissa. (Raittila 2013.)

Työ yhdistetään usein aikuisiin, mutta lapsia voidaan alkaa kasvattaa työntekoon jo varhaiskasvatuksen työpedagogiikan avulla (Härkönen 2008b, 139). Työkasvatus kehittää lasten vastuuntuntoa ja yhteistyötaitoja sekä auttaa heitä asennoitumaan työntekoon positiivisesti (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 204–208; Härkönen 2008b). Jotta lapset omaksuisivat työtottumuksia, heille on tarjottava erilaisia mahdollisuuksia osallistua työntekoon itse. Päiväkodeissakin lapset voidaan ottaa mukaan moniin taloustöihin, töihin luonnossa sekä töihin erilaisten materiaalien parissa. Lisäksi lapsille voidaan antaa pieniä työtehtäviä muun pedagogisen toiminnan yhteydessä ja heidät voidaan tutustuttaa aikuisten työelämään esimerkiksi leikkien, kirjojen ja vierailujen avulla. Yleensä lapset tekevät pieniä työtehtäviä hyvin mielellään, jos aikuinen ohjaa heitä oikein. (Härkönen 2008b, 145.) Jo historian kuuluisat filosofipedagogit kuten Fröbel,

Montessori ja Freinet pitivät työkasvatuksen menetelmiä keskeisellä sijalla kasvatustoiminnassa (Helenius 2001, 54–55; Härkönen 2008b, 140–141).

Yhteiskunnan muuttuessa ja kasvatustieteellisen tiedon lisääntyessä vanhoja varhaiskasvatuksen toimintatapoja hiotaan ja uusia luodaan. Lisäksi hieman vanhemmille oppijoille ensisijaisesti kehitetyt työtavat löytävät luovien ammattilaisten ansiosta tiensä myös varhaiskasvatukseen. Toimintatapojen kirjo on valtava, jos aletaan eritellä erilaisia yhteistoiminnallisen oppimisen sovellutuksia sekä uusia tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä työtapoja. Tällaisia ovat muun muassa tutkiva oppiminen (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Lipponen 2012), design-suuntautunut pedagogiikka (ks. Vartiainen, Liljeström & Enkenberg 2012) sekä digitaalinen tarinankerronta (ks. Buturian 2017). Näiden toimintatapojen voidaan ajatella sisältyvän esimerkiksi *opetuksen* menetelmäalueeseen.

*Juhlista ja retkistä* varhaiskasvatuksen menetelminä löytyy hyvin vähän tutkimusta. Silti ne kuuluvat päiväkotien ja esikoulujen varhaiskasvatuskäytäntöön ja näyttäytyvät siellä usein eräänlaisina kohokohtina (Helenius 2008b). Juhlat ja niiden valmistelu on lasten kehityksen ja oppimisen kannalta otollinen toimintakonteksti. Lasten osallisuus toteutuu, kun he saavat ensin itse suunnitella ohjelmaa ja valmistella juhlatilaa sekä osallistua lopulta yhteiseen juhlaan. Juhlien yhteisen järjestämisen ja viettämisen ansiosta yhteenkuuluvuuden tunne lapsiryhmässä lisääntyy ja lasten itsetunto vahvistuu. (Virkki 2015, 48.) Retket rikastuttavat päiväkotien ja esikoulujen oppimisympäristöä. Retkien tekeminen luontoon ja rakennettuun ympäristöön mahdollistaa esimerkiksi ympäristökasvatuksen ja liikuntakasvatuksen toteuttamisen autenttisissa oppimisympäristöissä. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 45–46.) Retkeilyllä on varhaiskasvatuksessa pitkät perinteet, sillä se kuului jo aikoinaan Fröbelin kehittämään pedagogiseen toimintajärjestelmään (Helenius 2001, 55).

Sveitsiläisissä esikouluissa opettajilla on paljon valinnanvapautta sen suhteen, millaisten menetelmien ja toimintatapojen avulla he pyrkivät opetussuunnitelman määrittelemien tavoitteiden täyttymiseen. He valitsevat menetelmiä ja toimintatapoja, joiden katsovat parhaiten tukevan kulloisenkin aiheen tai sisällön käsittelyä sekä sopivan lasten kehitystasoon. Opetuksen eriyttämistä pidetään tärkeänä toimintatapana, sillä esiopetusryhmien lapset ovat usein taustoiltaan ja taidoiltaan hyvin heterogeenistä joukkoa. Opetustavat ovat osuvia, jos ne herättävät lapsissa oppimisen iloa ja halua, nostattavat lasten uteliaisuutta sekä luovat perustaa koulutyön aloittamiselle. (Eurydice 2017.) Esikoulupäivässä on sekä suoran ohjauksen että epäsuoran ohjauksen jaksoja. Suoran ohjauksen aikana opettaja järjestää lapsille esimerkiksi erilaisia pelejä, leikkejä, tehtäviä, opetustuokioita sekä satu- ja lauluhetkiä. Epäsuoran ohjauksen aikana lapset saavat valita leikkinsä ja puuhansa vapaasti,



mutta opettaja voi tukea toimintaa leikkimällä mukana, kommentoimalla, kyselemällä, tekemällä ehdotuksia ja kannustamalla lapsia yhä laadukkaampaan leikkiin ja kehittävämpiin puuhiin. (Eurydice 2017.)

Sveitsiläistä esikoulua käsittelevissä teksteissä perustoiminnoista tai hoidosta ei juurikaan puhuta – ei ainakaan esikoulun kasvatus- tai opetusmenetelmänä. Sen sijaan ne mainitaan pienten lasten päiväkotien varhaiskasvatuskäytäntöön kuuluvina menetelminä. (Eurydice 2017; Kovacs 2008.) Eriytyneen varhaiskasvatusjärjestelmän tyyppipiirteet tulevat esille, kun teksteissä puhutaan vanhempien mahdollisuudesta varata lapselle valvottu lounas, aamuhoitoa tai iltapäivävastaanotto erillisessä instituutiossa. Esikoulun opettajat eivät siis yleensä ole näistä toiminnoista vastuussa. Sveitsissä erilliset päivähoitopaikat tarjoavat esikoululaisille esikoulutuntien ulkopuolisena aikana (aamulla, keskipäivällä ja iltapäivällä) tarvittavaa hoitoa. Tällöin yli 4-vuotiaat lapset käyvät päivän kuluessa erikseen koulussa saadakseen esiopetusta ja päivähoitopaikassa saadakseen muuta huolenpitoa. Monessa kunnassa on työn alla pienten lasten koulupäivien rakentaminen sellaisiksi, että ne vastaisivat nykyistä sulavammin myös perheiden päivähoidollisiin tarpeisiin. (CSRE 2014, 66; Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud 2006, 19.)

Arviointi ja havainnointi ovat yhteydessä varhaiskasvatuksen pedagogisiin menetelmiin ja toimintatapoihin, joten käsittelen vielä lopuksi niitäkin. Varhaiskasvatusikäisten arvioinnin menetelmistä keskeisin on sekä Suomessa että Sveitsissä lasten havainnointi sekä siihen liittyvä dokumentointi. Havainnointi voi olla vapaamuotoista tai perustua strukturoituihin havainnointitilanteisiin, joissa opettaja käyttää apunaan valmiita lomakkeita ja testejä. Havainnointi auttaa opettajaa huomaamaan lasten vahvuudet, kyvyt, heikkoudet sekä mahdolliset erityisen tuen tarpeet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29; Eurydice 2017; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39 & 54). Arviointimenetelmän lisäksi havainnointi on tietysti myös toiminnan lapsilähtöisen suunnittelun ja pedagogiikan kehittämisen perusta (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2012; Koivunen & Lehtinen 2015, 15).

# 5 TUTKIMUSKYSYMKSET

Tutkimukseni tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää varhaiskasvatuksen pedagogisessa systeemiteoriassa (Härkönen 2002, 2003, 2008a; 2009; 2011; 2013) mainittujen varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöä eräässä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa on yksi tutkimuskysymys, joka jakautuu kuuteen varhaiskasvatuksen pedagogisesta systeemiteoriasta (Härkönen 2002, 2003, 2008a; 2009; 2011; 2013) johdettuun alakysymykseen. Tutkimuksen pääkysymys on:

## 1. Millaista on varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö sveitsiläisessä esiopetusryhmässä?

Tutkimuskysymyksen alakysymykset ovat:

- 1.1 Millaista on *hoito ja perustoimintojen* käyttö varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä?
- 1.2 Millaista on *leikin* käyttö varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä?
- 1.3 Millaista on *työn* käyttö varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä?
- 1.4 Millaista on *opetuksen* käyttö varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä?
- 1.5 Millaista on *juhlien* käyttö varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä?
- 1.6 Millaista on *retkien* käyttö varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä?

# 6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

## 6.1 *Etnografinen tutkimus*

Etnografinen tutkimus on laadullista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen päämääränä ei ole tilastollisten yleistysten tuottaminen, vaan jonkin ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkitseminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Omassa tutkielmassani pyrin kuvailemaan eräässä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä käytettäviä varhaiskasvatuksen menetelmiä, ymmärtämään niihin liittyviä merkityksiä sekä rakentamaan niitä koskevan tulkinnan. Koska mielenkiintoni kohdistuu yksittäisen kohteen eli tietyn esiopetusryhmän toimintaan, kyseessä on tapaustutkimus (ks. Syrjälä 1994, 10).

Etnografista tutkimusta määritellään ja sovelletaan eri tavoin, joten se ei tarkoita kaikille tutkijoille tarkalleen samaa asiaa. Eroista huolimatta etnografisen tutkimuksen määritelmät ja toteuttamistavat jakavat sellaisia yhteisiä ominaisuuksia, joiden perusteella tutkimus voidaan mieltää tai olla mieltämättä etnografiseksi. Perinteisesti etnografinen tutkimus perustuu melko pitkään ja intensiiviseen kenttäjaksoon, jonka aikana tutkija sukeltaa tutkimaansa kulttuuriin osallistumalla tutkimuskohteenaan olevan yhteisön tai ihmisen elämään ja tekemällä siitä havaintoja. Osallistuvan havainnoinnin lisäksi etnografi voi kenttäjakson aikana haastatella tutkittavia sekä kerätä muuta tutkimusaineistoa, kuten valokuvia ja valmiita dokumentteja. (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2007, 4–5.) Sveitsiläisessä esikoulussa toteuttamani kenttäjakso kesti noin viisi viikkoa, joten sen pituus on kaukana perinteisten kouluetnografioiden ihanteesta (vrt. Syrjäläinen 1994, 81). Olisi tietysti ollut hienoa pystyä viettämään kentällä kokonainen lukuvuosi, mutta sellaiseen meillä pro gradu -tutkielman tekijöillä on harvoin resursseja. Kenttäjakson pituutta suunniteltaessa ja sen riittävyyttä arvioitaessa on tärkeintä pitää mielessä tutkimuksen tavoitteet. Etnografinen tutkimusmenetelmä on aikojen kuluessa palvellut sekä ”periantropologeja”, jotka oleskelevat kentällä yhtäjaksoisesti parikin vuotta muodostaakseen hyvin kokonaisvaltaisen kuvan tutkimuskohteestaan, että tutkijoita, jotka vierailevat kentällä vain viikon ajan etsiäkseen vastauksia tarkkarajaisempiin tutkimusongelmiin. (Suoranta 2008, 12–13.) Näiden kahden ääripään välille mahtuu suuri joukko eri tieteenaloja edustavia ja erilaisia metodologisia painotuksia kannattavia

tutkijoita (Bollig, Honig, Neumann & Seele 2015, 9). Tähän kirjataan etnografien joukkoon sovin tämän tutkielman toteuttajana itsekkin.

Kenttäjaksoni lyhyttä kestoja kompensoi sen intensiivisyys. Olin mukana kaikessa esikouluryhmän toiminnassa sen normaaleina aukioloaikoina. Etnografian työhön liitetty sukeltamisen metafora (esim. Lappalainen 2007b, 78) toteutui niin henkisesti kuin fyysisestikin viimeistään silloin, kun polskin mukana eskarilaisten uimakoulussa sveitsiläisessä uimahallissa. Esikoulun normaalien aukioloaikojen ulkopuolella osallistuin vielä esiopetusryhmän vanhempainiltaan, tapasin paikallisia opettajia ja vierailin eräässä päivähoitopaikassa, jossa jotkut esikoululaiset kävivät esikoulun ollessa kiinni.

Etnografisen tutkimuksen avulla tutkija saa otteen tutkimuskohteen arjen käytännöistä. Hän voi oppia ymmärtämään ja onnistua tulkitsemaan kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja sekä tutkittavien niille antamia merkityksiä. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43.) Tällaista ihmisten kokemusten taustalla olevien merkitysten ymmärtämistä ja tulkitsemista kutsutaan fenomenologis-hermeneuttiseksi lähestymistavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35). Kasvatus on yksi sellaisista toiminnallisista ja kulttuurisista käytännöistä, joita etnografisen tutkimuksen avulla voidaan kuvailla. Kun etnografisen tutkimuksen kohteena on jokin koulutusinstituutio, puhutaan kasvatus- tai kouluetnografiasta. Jälkimmäinen termi on käytetympi ja siihen voidaan sisällyttää koulun lisäksi myös muut kasvatus- ja koulutusalan instituutiot, kuten päiväkodit, koulukodit ja ammattioppilaitokset. (Lahelma & Gordon 2007; Lappalainen 2007a, 12; Suoranta 2008, 10–11.) Suomessa kouluetnografia alkoi tulla tutuksi 1990-luvulla mm. Syrjäläisen (1991) johdolla.

Omassa maassa tehdyn kouluetnografian tarkoituksena on usein tutun asian näkeminen vieraana, kriittisesti tai ainakin uusista näkökulmista, kun taas vieraita kulttuureja etnografisesti tutkittaessa pyritään yleensä tekemään vieraasta tuttua (Bollig ym. 2015, 11–16). Päätyessäni jälkimmäiseen vaihtoehtoon eli tekemään antropologisen matkan vieraaseen varhaiskasvatuskulttuuriin koin astuvani askeleen taaksepäin etnografisen tutkimuksen kehityksen aikajanalla. Metodikirjallisuutta lukiessani törmäsin moneen kertaan ilmaisuihin siitä, kuinka etnografinen tutkimus ei ole enää vain kaukasiin tai eksoottisiin kulttuureihin tutustumista ja kuinka etnografien tutkimuskentät ovat siirtyneet kaukaa lähelle (Atkinson ym. 2007, 2; Bollig ym. 2015, 11–16; Lahelma & Gordon 2007, 18). Jollain tavalla ”vanhanaikainen” tutkimustehtäväni aiheutti sen, että minun oli vaikea samaistua joihinkin ”uudenaikaisemmalle” etnografiselle tutkimukselle tyypillisiin lähestymistapoihin. En halunnut kyseenalaistaa, kritisoida tai muuttaa sveitsiläisen esiopetusryhmän käytäntöjä vaan ymmärtää, kuvailla ja tehdä niitä tutummiksi (vrt. Lahelma & Gordon 2007, 23).

## 6.2 Osallistuva havainnointi ja kenttämuistiinpanot

Osallistuvaa havainnointia pidetään yhtenä etnografisen kenttätöön kulmakivenä (Emerson, Fretz & Shaw 2007, 352) ja se oli ainakin oman tutkimukseni merkittävin aineistonkeruumenetelmä. Osallistuva havainnoija menee havainnoimaan paikan päälle siihen luonnolliseen miljööseen, johon hänen tutkimuskohteensakin sijoittuu. Näin hän voi sekä havainnoida että omakohtaisesti elää sitä sosiaalista elämää ja kokea niitä sosiaalisia prosesseja, jotka kuuluvat tutkimuskohteen arkeen. (Emerson ym. 2007, 352.) Tulevaa analyysiä ja tutkimusraportin kirjoittamista silmällä pitäen olennaista on tietysti myös havaintojen ja koetun muuttaminen kirjalliseen muotoon, eli kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen (Emerson ym. 2007, 352; Lappalainen 2007c, 114). Intensiiteetti, jolla tutkija osallistuu toimintaan tai kirjoittaa kenttämuistiinpanoja voi vaihdella (Emerson ym. 2007, 354–355; Lappalainen 2007c, 113; Tuomi & Sarajärvi 2002, 84). Itse sain kokea, kuinka intensiivinen osallistuminen toimintaan haittasi välillä havainnointia ja muistiinpanojen kirjoittamista:

*Anna, Clara, ja Lucie haluavat pelata kanssani lasten korttipelejä. Suostun ilomielin. Olen jonkin aikaa melko keskittynyt peliin ja tuolloin se, mitä muualla luokassa tapahtuu, jää valitettavasti vähemmälle huomiolle.<sup>1</sup> (2.6.2017)*

Pyrinkin löytämään tasapainon havaintojen kirjaamisen ja toimintaan osallistumisen välillä, sillä pidin molempia välttämättöminä. Emersonin ym. (2007, 356–357) mukaan osallistuva havainnoija voi tehdä päänsisäisiä muistiinpanoja (mental notes), sutaistuja muistiinpanoja (jotted notes) ja varsinaisia kenttämuistiinpanoja (full fieldnotes). Kaikki kolme tulivat minulle tutuksi yrittäessäni löytää osallistumisen ja havaintojen kirjaamisen sopivaa suhdetta. Päänsisäisten muistiinpanojen ansiosta minun ei tarvinnut elää esikoulussa kirjoittava käsi jatkuvasti muistivihkoon liimattuna. Saatoin esimerkiksi osallistua liikuntaleikkeihin ja auttaa lapsia askarteluissa silti jatkuvasti havainnoiden sekä tapahtumia ja keskusteluita mieleeni painaen. Nämä päänsisäiset muistiinpanot kirjoitin sitten tilaisuuden tullen muistivihkooni tai viimeistään illalla päivän word-asiakirjaan. Moniin esikoulun toimintoihin, kuten tehtävätuokioihin ja piireihin pystyin ottamaan osaa muistivihko toisessa kädessä tai vähintäänkin käden ulottuvilla. Tällöin kirjoitin toimintaan osallistumisen ohessa ylös avainsanoja ja lyhyitä tekstipätkiä eli sutaistuja muistiinpanoja, joita vielä illalla tietokoneen ääressä täydentelin ja muokkasin selkeämmiksi. Joskus vain istuin vihkoni kanssa esikoululuokassa ja seurasin ympärillä käynnissä olevia toimintoja osallistumatta niihin sen

---

<sup>1</sup> Ote kenttämuistiinpanoista. Tässä tutkielmassa kaikki otteet kenttämuistiinpanoista on merkitty käyttämällä sitaatin perässä pelkkää päivämäärää tai päivämäärää ja lyhyttä selitystä tilanteesta. Kaikkien tutkielmassa mainittavien lasten nimet on muutettu.

aktiivisemmin. Tällaisina hetkinä saatoinkin kirjoittaa hieman tarkempia, kattavampia ja tyyllillisestikin viimeistellympiä tekstipätkiä jo kentällä. Vihkoni toimi siis vapaana havainnointipäiväkirjana ja pidin sitä kätevämpänä kuin laatimiani havainnointilomakkeita, joita olin kenttäjakson ensimmäisinä päivinä myös kokeillut. Kirjoitin havainnot kentän tapahtumista ja keskusteluista omalla äidinkielelläni eli suomeksi. Kielitaitoni ansiosta ymmärsin ja pystyin kääntämään lennossa lähes kaiken, mitä kentällä puhuttiin. Tilanne ei välttämättä aina ole tämä etnografista tutkimusta vieraassa maassa tehtäessä (ks. Corsaro & Molinari 2008, 240).

Varsinaiset kenttämuistiinpanot syntyivät, kun loin jokaisen esikoulupäivän jälkeen – useimmiten samana iltana, mutta muutamassa poikkeustapauksessa lähipäivinä – tietokoneelleni oikealla päivämäärällä otsikoidun word-asiakirjan ja kirjoitin sinne päivän tapahtumista, käytetyistä varhaiskasvatuksen menetelmistä ja omasta roolistani kentällä. Kirjoittamiani asioita ei tietenkään voida pitää objektiivisina totuuksina vaan arvo- ja teoriasidonnaisina subjektiivisina näkemyksinä. Itse asiassa koko osallistuvan havainnoinnin prosessi ensimmäisten havaintojen tekemisestä viimeistelyjen kenttämuistiinpanojen kirjoittamiseen on subjektiivinen, valikoiva, tulkinnallinen ja analyttinen prosessi. (Emerson ym. 2007; Lappalainen 2007c.) Kentällä havainnoidessani kiinnitin huomioni niihin asioihin, jotka tuntuivat omasta mielestäni tärkeiltä tutkimuskysymyksen kannalta. Joku toinen tutkija, jolla on erilainen historia ja asema, olisi varmasti nähnyt ja kirjoittanut muistiin hieman eri asioita. Lisäksi prosessin subjektiivisuus ja tulkinnallisuus eivät tule esiin ainoastaan siinä, että jokainen tutkija ”valitsee”, mihin kohdistaa katseensa ja mitä kirjoittaa kenttämuistiinpanoihinsa. Myös se, *miten* asioista kenttämuistiinpanoihinsa kirjoittaa, on tutkijan valinnoista kiinni. Kertoessaan kentän tapahtumista tietyllä tavalla, tutkija hylkää (ei välttämättä tietoisesti) muunlaiset tavat esittää tapahtumien kulut. (Emerson ym. 2007, 353.) Kuten Lahelma & Gordon (2007, 36) toteavat, etnografian kirjoittama teksti on ”aina suodattunut teorioiden ja käsitteiden kautta, ja muokkaantunut suhteessa siihen kontekstiin, jonka hän on tutkimukselle asettanut” eikä hänen representoimansa arki ole koskaan ”päällekkäistä sen materiaalisen arjen kanssa, jossa etnografi on liikkunut.”

Yleensä kirjoitin word-asiakirjaan päivän aikana käytetyistä varhaiskasvatuksen menetelmistä kronologisessa järjestyksessä. Tämä tarkoitti käytännössä päivän tapahtumista kirjoittamista, sillä päivät rakentuivat varhaiskasvatuksen menetelmien (leikin, työn, opetuksen yms.) käytön varaan. Esiopetusryhmässä käytetyt varhaiskasvatuksen menetelmät eivät vain seuranneet toisiaan vaan myös kietoutuivat toisiinsa. Pyrin kirjoittamaan, mitä milloinkin oli ohjelmassa sekä merkityksellisinä pitämiäni otteita siitä, mitä opettaja, lapset sekä minä teimme, sanoimme ja tunsimme. Tietysti muista kuin tutkijan omista tuntemuksista kertominen oli erittäin vaikeaa ja joskus jopa mahdotonta, mutta tutkittavien ilmeitä, eleitä ja äänensävyjä kuvailemalla sain joskus

hataran otteen heidän suhtautumisestaan tapahtumiin. Pari kertaa jäsentelin word-asiakirjan tekstin kronologisen aikajärjestyksen sijaan alaotsikoilla kappaleisiin, jotka käsittelivät tietyn varhaiskasvatuksen menetelmän käyttöä kyseisenä päivänä. Näin toimiessani kokeilin alkeellista teemoittelua ja tein alustavaa analyysiä jo kenttäjakson aikana. Alustavan analyysin aloittaminen jo kenttäjakson aikana sekä siihen perustuva katseen uudelleen suuntaaminen tai tarkentaminen on tyypillistä etenkin pitkiä kenttäjaksoja tekeville etnografeille. Etnografisissa tutkimusprosesseissa aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi usein limittyvät. (Lappalainen 2007a, 13.)

### *6.3 Etnografinen haastattelu*

Etnografi voi saada hyödyllisiä ja yksityiskohtaisia tietoja osaksi aineistoaan kysymällä etnografisessa haastattelussa asioita suoraan niiltä ihmisiltä, jotka elävät todeksi tutkimuskohteen sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä (Sherman Heyl 2007, 369). Etnografisessa tutkimuksessa osallistuva havainnointi ja haastattelu täydentävät toisiaan. Haastatteleamalla kerätyssä aineistossa on eri näkökulma, kuin havainnoimalla kerätyssä, sillä haastattelussa painottuvat tutkittavien omat tulkinnat ja merkityksenannot, eivätkä tutkijan tekemät huomiot kulttuurista ja ulkoisesta käyttäytymisestä. (Eder & Fingerson 2001, 181; Tolonen & Palmu 2007, 90; Warren 2001, 85.) Etnografin ei kannata unohtaa, että ”haastateltavan omat ajatukset, perustelut ja tulkinnat omasta toiminnastaan kentällä saattavat poiketa tai olla aivan vastakkaisia suhteessa tutkijan tekemiin tulkintoihin” (Tolonen & Palmu 2007, 92). Etnografinen haastattelu luo hyvän tilaisuuden tutkijan ja tutkittavien ajatusten vaihdolle (Sherman Heyl 2007, 369). Sekä havainnoinnin että haastattelun paljastamien näkökulmien pitäminen yhtä tosina ja saattaminen vuoropuheluun auttaa tutkijaa rakentamaan moniulotteisen kuvan tutkimuskohteestaan (Mietola 2007, 168).

Olin itsekin sitä mieltä, etten saisi pelkän osallistuvan havainnoinnin avulla kokoon parhainta mahdollista aineistoa, joten päätin haastatella esiopetusryhmän opettajaa ja lapsia. Ajattelin haastattelujen lisäävän sekä aineistoni määrää että laatua. Haastatteleamalla en pyrkinyt ainoastaan tavoittamaan eri näkökulmia havainnoimistani asioista vaan myös saamaan lisää tietoa sellaisista asioista, joita en mielestäni ehtinyt tai pystynyt havainnoimaan kenttäjaksoni aikana tarpeeksi (esimerkkinä mainittakoon ryhmän esikouluvuoden aikana järjestämät juhlat). Tarkoitukseni oli näin haastattelujen avulla kompensoida kenttäjaksoni lyhyttä kesto – jos minulle ei tarjoutuisi tarpeeksi mahdollisuuksia havainnoida jonkin varhaiskasvatuksen menetelmän käyttöä, voisin ainakin pyytää tutkittavia kertomaan siitä. Etenkin opettajan haastattelun avulla sain uutta kiinnostavaa tietoa kentän tapahtumista ja kuulin tutkimuskysymysteni kannalta mielenkiintoisia

tarinoita. Tällainen lopputulos on Tolosen & Palmun (2007, 111) mukaan yksi merkki etnografisen haastattelun onnistumisesta.

Haastattelin esiopetusryhmän opettajaa vietettyäni kentällä kolme viikkoa. Olimme siis opettajan kanssa tuttuja. Olimme tehneet yhteistyötä, kokeneet yhdessä samoja kentän tapahtumia, keskustelleet ja rakentaneet molemminpuolista luottamusta. Etnografinen haastattelu perustuikin nimenomaan tuttuuden ilmapiirille, jaetuille muistoille tutkimuskentästä ja siellä yhdessä vietetystä ajasta, läsnäololle ja tutkimussuhteen laadulle. Lähtökohdat ovat erilaiset, kuin sellaisessa haastattelussa, jossa tutkija ilmaantuu haastateltavan elämään vain hetkeksi. (Tolonen & Palmu 2007; Sherman Heyl 2007.) Toteutin opettajan haastattelun teemahaastatteluna perjantai-iltapäivänä esikoululuokassa esikoululaisten lähdettyä viikonlopun viettoon. Nauhoitin haastattelun kannettavalle tietokoneelleni asennetulla Audacity-ohjelmalla. Opettaja oli lupautunut haastateltavaksi oikein mielellään ja uskon haastattelun olleen merkityksellinen myös hänelle itselleen, sillä hän sai toimia siinä arvokkaana informanttina tutkielman tekijälle (vrt. Tolonen & Palmu 2007, 111).

Perinteisessä teemahaastattelussa käydään joustavasti läpi tutkijan etukäteen valitsemia teemoja, jotka ovat usein muodostuneet tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen eli tutkijan ilmiöstä jo tietämän perusteella. Yleensä teemojen läpikäyminen edellyttää sitä, että tutkija esittää haastateltavalle teemoja käsitteleviä kysymyksiä, mutta joskus haastattelutilanne voi olla hyvin dialoginen ja muistuttaa luonnollista keskustelua. (Tolonen & Palmu 2007, 100; Tuomi & Sarajärvi 77–78) Jos haastateltava on tietoinen tutkimusteemoista yleisellä tasolla, keskustelu saattaa johtaa teemasta toiseen kuin itsestään, eikä tutkijan tarvitse kysyä juurikaan muita kuin tarkentavia kysymyksiä (Tolonen & Palmu 2007, 100). Etnografisen teemahaastattelun teemat ja kysymykset eivät synny ainoastaan tutkijan esiymmärryksen ja aikaisemman tutkimuskirjallisuuden valossa, vaan myös suhteessa tutkimuskenttään. Toisin sanoen etnografisessa tutkimuksessa haastattelukysymykset muotoutuvat kenttätöön rinnalla. (Tolonen & Palmu 2007, 92.) Syrjäläinen (1994, 86) muistuttaa, että haastattelu haastavana aineistonkeruumenetelmänä vaatii henkistä ja tiedollista valmistautumista ja kehottaa kouluetnografiaa toteuttamaan haastattelunsa vasta riittävän pitkän havainnointijakson jälkeen. Järkevä haastattelurunko sekä tutkimustehtävän kannalta relevantit teemat, jotka ovat syntyneet toisaalta tutkijan omien havaintojen ja kokemusten, toisaalta kirjallisuuden perusteella, edistävät tutkimusta merkittävästi. Huolella laadittu haastattelurunko voi jopa toimia tutkimuksen analyysin ja tulkinnan apuvälineenä. (Syrjäläinen 1994, 86.)

Omaan haastattelurunkooni sisällytin lukemani ja havainnoimani perusteella *perustoimintojen ja hoidon, leikin, työn, opetuksen, juhlien sekä retkien* teemat. Haastattelurungossani oli vielä tuossa vaiheessa mukana muutama muukin teema, joiden sisällöt siirsin kuitenkin myöhemmin osaksi



edellä lueteltuja teemoja. Nämä haastattelurunkoon erillisinä teemoinaan sisältyneet, mutta myöhemmin toisiin teemoihin integroituneet teemat olivat *liikkuminen, tutkiminen, taiteellinen ilmaisu sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö*.<sup>2</sup> Näytin teemoja opettajalle jo haastattelun alussa ja kerroin, että tarkoituksena on keskustella melko vapaasti kyseisistä aiheista. Selitin, että olin laatinut teemojen käsittelemistä varten joitakin apukysymyksiä, joihin ei olisi mitään oikeita tai vääriä vastauksia, eikä sen enempää oikeaa järjestystäkään. Apukysymykset osoittautuivat hyödyllisiksi etenkin haastattelun alkuvaiheessa, jolloin tuntui, että nauhurin läsnäolo teki tilanteesta virallisen oloisen ja aiheutti pieniä paineita, jos ei haastateltavalle, niin ainakin haastattelijalle. Kyseessä oli ensimmäinen teemahaastatteluni, toteutin sen vieraalla kielellä ja toivoin kovasti sen onnistuvan. Haastattelumenetelmän harjoittelu etukäteen suorittamalla koehaastatteluja tuttuun kanssa ei varmasti olisi ollut pahitteeksi (ks. Syrjäläinen 1994, 87). Alkukankeuden ja mahdollisten jännitteiden karistamisessa auttoi se, että valitsin yhdeksi ensimmäisten joukossa käsiteltäväksi aiheeksi esiopetusryhmän juhlat. Nauhalta voi kuulla, kuinka opettajankin ääni rentoutuu hänen muistellessaan tyytyväisenä muun muassa joulujuhlaa ja sen valmistelua. Tunnelma rentoutui, kun välillä naurahtelimme yhdessä ja nauhurin läsnäolo unohtui, kun käynnissä oli mielenkiintoisia juttuja ja tarinoita:

*Minä: Te näette kyllä paljon vaivaa joulujuhlan eteen (naurahtaan).*

*Opettaja: No joo, mutta pidän siitä paljon (naurahtaa myös).*

*Opettaja: Ja nyt minulla on, jos menen vaikka pankkiin, niin siellä on entisiä oppilaita, tai jos menen sairaalaan, niin siellä on yksi tyttö, josta on tullut lääkäri. Ja sitten he sanovat minulle, että muistatteko te, kun silloin joulujuhlissa... Ja sama koskee syntymäpäiväjuhlia. Kerran olin kassalla ja siellä oli yksi vanha oppilas töissä ja hän sanoi minulle, että tiedätkös Madame Foucault, että jos kysyisitte minulta mitä söin eilen, en osaisi vastata, mutta sen sijaan muistan vieläkin sen pienillä suklaaleppäkertuilla koristellun suklaakakun, jonka teitte minulle minun syntymäpäivänä... (nauraa).*

*Minä: Teetkö sinä yhä kakkuja oppilaillesi, jos heillä on syntymäpäivä?*

*Opettaja: No jos vanhemmat eivät tuo kakkua, niin minä teen kakun.*

*Minä: Okei.*<sup>3</sup> (Opettajan haastattelu 9.6.2017)

Lopulta haastattelu alkoi siis edetä vapautuneen keskustelun lailla. Opettajan haastattelu kesti yhteensä noin viisikymmentä minuuttia.

---

<sup>2</sup> Kaikki haastatteluteemat on kerrottu tässä suomeksi, joten en ole lisännyt ranskankielistä haastattelurunkoani liitteisiin. Alustaviin teemoitteluihini on heijastunut aikaisempi käsitykseni varhaiskasvatuksen menetelmistä ja toimintatavoista synonyymeinä. Ymmärrys käsitteiden välisistä suhteista on tarkentunut luvussa 4 esitetyn kaltaiseksi tutkimusprosessin edetessä.

<sup>3</sup> Ote opettajan haastattelusta. Opettajan nimi on muutettu.

Mietin viimeisiin kentällä viettämiini päiviin asti, ryhdyinkö haastattelemaan opettajan lisäksi myös esiopetusryhmän lapsia. Nuorten lasten haastattelu on vaativa laji enkä ollut varma, onnistuisinko sen avulla saamaan sellaista aineistoa, joka todella auttaisi minua tutkimuskysymyksiini vastaamisessa. Pidin esiopetusryhmän opettajaa avaininformaattorina (ks. esim. Syrjäläinen 1994, 86) ja ajattelin, että ehkä hänen haastattelemisensa riittää, sillä olihan minulla haastattelun lisäksi käytössä muitakin aineistonkeruumenetelmiä. Todettakoon kuitenkin, että on eri asia antaa ääni lapsille itselleen ja tehdä tutkimuksessa tilaa heidän ajatuksilleen, kuin tukeutua vain aikuisten näkemyksiin lapsia koskevista asioista (Cohen, Manion & Morrison 2007, 374; Eder & Fingerson 2001, 181). Tulin siis kenttäjaksoni loppuilla siihen tulokseen, että voisin haastatella esiopetusryhmän toisen vuoden oppilaita. Heillä oli opettajan jälkeen eniten kokemusta esikouluelämästä ja heidän kanssaan olin myös viettänyt eniten aikaa, sillä heidän esikoulupäivänsä olivat pitempiä kuin ensimmäisen vuoden oppilaiden. Esiopetusryhmässä oli kahdeksan toisen vuoden oppilasta ja ehdin saada kirjalliset haastatteluluvat viiden lapsen vanhemmilta ennen kenttäjaksoni päättymistä. Niinpä haastattelin viittä lasta. He kaikki tulivat vapaaehtoisesti ja ilomielin haastateltaviksi, joten koen saaneeni haastatteluluvat myös lapsilta itseltään. Haastateltujen lasten määrä on pieni eikä haastattelujen perusteella voi tehdä yleistyksiä tai johtopäätöksiä ryhmän muiden lasten näkemyksistä. On ajateltava, että haastatellut lapset tuovat tutkimusaineistoon omat tarinansa ja äänensä, eivät lapsiryhmän ääntä.

Lasten hyvinvoinnin ja haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää, että haastattelutilanteessa vallitsee luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri (Arksey & Knight 1999, 116–117). Liian formaalit haastatteluolosuhteet saattavat jännittää ja ujostuttaa lapsia, joten heidän kohdallaan vapaamuotoinen haastattelu mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa on yleensä viisas valinta (Cohen ym. 2007, 375; Eder & Fingerson 2001, 183). Olin viettänyt lasten kanssa paljon aikaa ja tullut heille tutuksi ennen haastattelua, joten olin heille turvallinen ja luotettava aikuinen. Lasten turvallisuuden tunne haastattelutilanteessa lisääntyi varmasti myös siitä, että otin jokaiseen haastatteluun kaksi lasta kerrallaan (yksi aiemmin haastateltu lapsi tuli vapaaehtoisesti vielä viimeiseenkin haastatteluun mukaan viidennen lapsen kaveriksi). Sen lisäksi, että lapset tuntevat kaverin seurassa olonsa mukavammaksi, ryhmähaastattelu vaikuttaa suotuisasti myös tilanteen valtasuhteisiin, sillä haastateltavat päihittävät haastateltavan edes määrällisesti. Useinhan aikuisen tutkijan haastatellessa lasta valta jakautuu hyvin epätasaisesti. (Eder & Fingerson 2001.)

Opettaja ehdotti, että haastattelisin lapsia vapaan leikin aikana. Vietyäni tietokoneeni ja tuoleja valmiiksi koulun rauhalliseen alimman kerroksen eteiseen, menin luokan ovelle käsinukkesiili kädessäni ja pohdin ääneen, haluaisiko joku tulla kertomaan Suomesta saapuneelle siilille, mitä sveitsiläisessä esikoulussa tehdään. Ja halukkaitahan riitti. Näin sain lasten haastattelut käyntiin

luontevalla ja lapsille mieluisalla tavalla. Käsinnukkien tai pehmolelujen hyödyntäminen lapsia haastateltaessa on aiemminkin havaittu käyttökelpoiseksi ideaksi (Arksey & Knight 1999, 117; Cohen ym. 2007, 375).

Lasten haastattelussa on tärkeää huomioida lasten ikä ja kehitystaso. Nuorimmat lapset osaavat kertoa parhaiten asioista, jotka ovat konkreettisia ja heille merkityksellisiä tässä ja nyt. (Arksey & Knight 1999, 117; Wilson & Powell 2001, 5.) Tutkijan on kiinnitettävä huomiota myös kielenkäyttöön. Kysymysten tulee olla ymmärrettäviä ja selkeitä eli esimerkiksi kielikuvia ei kannata käyttää. Lisäksi kysymysten on hyvä olla sillä tavalla avoimia, että ne johtavat mahdollisimman monisanaisiin ja rikkaisiin vastauksiin. Joskus helppoja, sanan tai parin vastaukseen johtavia kysymyksiä voi kuitenkin käyttää ”jäänmurtaajina”. (Arksey & Knight 116–117; Cohen ym. 375–376.) Itse tulin käyttäneeksi kummankinlaisia kysymyksiä.

Lasten haastattelut saavat olla kestoltaan melko lyhyitä, sillä lasten keskittymiskyky on rajallinen (Arksey & Knight 116; Cohen ym. 376). En rakentanut lasten haastatteluja varsinaisesti teemojen varaan, vaan kyselin lapsilta heille soveltuvia yleisemmän tason kysymyksiä (esimerkiksi ”Mitä tykkäät tehdä esikoulussa?”, ”Mitä et tykkää tehdä esikoulussa?” ja ”Mitä opettaja tekee esikoulussa?”) ja odotin teemojen esiintyvän lasten vastauksissa. Haastattelin yhtä paria 5–10 minuutin ajan ja haastattelun jälkeen kuuntelimme nauhoitusta, koska lapset niin toivoivat.

## 6.4 *Muu aineiston kerääminen*

Usein etnografit keräävät kentältä hyvin monipuolisen aineiston eri aineistonkeruumenetelmiä käyttäen. Erilaisten kirjallisten dokumenttien kerääminen kuuluu osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun lisäksi etnografisten tutkimusten keskeisimpiin aineistonkeruumenetelmiin. Myös visuaalisia materiaaleja, kuten valokuvia ja videoita voidaan ottaa mukaan tutkimusaineistoon. (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2007, 5; Syrjäläinen 1994; 83–84). Itse otin kentällä joitakin valokuvia muun muassa lasten tekemistä kuvataidetoista sekä koulun fyysisistä tiloista, esimerkiksi esikoululuokan leikkinurkkauksista. Toimintaa, jossa olisivat näkyneet myös lapset ja opettaja, en koskaan valokuvannut, sillä toiminnan kuvaileminen kenttämuistiinpanoissa kirjallisesti tuntui tarkoituksenmukaisemmalta ja myös eettiseltä kannalta huolettomammalta. Kaikkien lasten vanhemmathan eivät välttämättä olisi suostuneet lasten valokuvaamiseen saatikka videokuvaamiseen. Lisäksi keräsin kansiooni muun muassa tehtävätuokioiden tehtävämonisteita ja esikoululaisten perheille suunnattuja tiedotteita koskien esimerkiksi edessä olevia retkiä, juhlia ja vapaapäiviä. Esikoulun lukujärjestys kuuluu myös niihin kirjallisiin dokumentteihin, jotka sisällytin

aineistooni. Kun etnografi lukee ja analysoi rinnakkain kaikkia keräämiään aineistoja (kenttämuistiinpanoja, haastatteluja ja muita dokumentteja), kuva kentästä piirtyy yhä tarkemmaksi. Eri aineistojen välille muodostuvaa vuoropuhelua voidaan pitää etnografisen tutkimuksen rikkautena. (Mietola 2007, 175–176.)

## 6.5 Tutkijan rooli kenttäjakson aikana

Etnografin on tärkeä tuoda tutkimusraportissaan esiin myös hänen oma aktiivinen roolinsa ja toimintansa kentällä, koska sillä saattaa olla vaikutusta tutkimustuloksiin (Lappalainen 2007a, 10; Suoranta 2008, 8; Syrjäläinen 1994, 78). Yleensä kouluetnografi löytää kentällä paikkansa jostain opettajan ja lasten ”välistä”. Tutkijalla ei ole valtaa eikä tarvetta ohjailla lapsia ja tapahtumien kulkua opettajan tavoin. Kuitenkin aikuisuuteen kuuluvat oikeudet ja velvollisuudet estävät häntä heittäytymästä lapsen asemaan. Tutkijan on oltava kentällä aktiivinen ja herkkä huomaamaan, milloin omaa paikkaa ja roolia on syytä muokata. Ikään perustuvan täysivaltaisuuden ja tilannetajun lisäksi instituution säännöt, tutkimuksen tekemiseen liittyvät eettiset normit sekä etnografin omat tutkimusintressit määrittelevät niitä rajoja, joiden sisältä tutkijan rooli ja paikka löytyvät. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 46.)

Pari päivää ennen kenttäjakson alkua kävin esikoulussa tapaamassa ryhmän opettajaa kahden kesken. Oli tärkeää, että saimme etukäteen rauhassa keskustella omista odotuksistamme toisiamme ja kenttäjaksoa kohtaan, sillä etnografiset tutkimukset, joissa kenttänä on jokin lasten instituutio, sisältävät aina neuvotteluja aikuisuuteen, tutkijuuteen ja kasvattajuuteen liittyvistä oletuksista (Lappalainen 2007b, 74). Kerroin opettajalle aineistonkeruutavoitteistani, mutta ilmoitin myös olevani valmis auttelemaan häntä ja lapsia tarpeen mukaan. Sanoin, että osallistun havainnoinnin ohessa mielelläni esiopetusryhmän aktiviteetteihin. Kun tapasin kenttäjakson ensimmäisenä päivänä esiopetusryhmän lapset, esittelin itseni ja kerroin tulleeti vierailemaan heidän luokkaansa viideksi viikoksi, jotta osaisin kertoa tutkimuksessani, millaista sveitsiläisessä esikoulussa on. Selitin lapsille, että voisin leikkiä heidän kanssaan ja auttaa heitä. Kerroin myös työskennelleeni lastentarhanopettajana Suomessa. Uskon, että lastentarhanopettajataustani vaikutti siihen, että yhteistyö opettajan ja lasten kanssa sujui alusta asti hyvin. Löysin paikkani tutkijana, apuopettajana, harjoittelijana, lasten leikki- ja pelikaverina sekä suomalaisena vierailijana:

*Tulen ennen opettajaa takaisin ruokataulolta. Nélle tulee halaamaan ja jää roikkumaan jalkaani vähäksi aikaa. Käytävässä on lapsia ja heidän vanhempiaan odottamassa. Kuulen, että oma opettaja on vielä yläkerrassa, jossa on myös opettajanhuone. Avaan luokan oven. Opettaja on näyttänyt minulle aiemmin, mistä*

*löydän luokan oven avaimen ja sanonut, että voin avata luokan oven itselleni ja lapsille, jos saavun joskus ennen häntä. (1.6.2017)*

*Alice askarteleee vapaasti viereisellä tuolilla. Minä kirjoittelen vihkooni havaintoja. Välillä autan Alicea ottamaan läpinäkyvää teippiä. Hän myös pyytää, että kirjoitan ”YSTÄVIEN TASKU” tiettyyn kohtaan hänen askartelussaan. Alice kysyy mitä kirjoitan vihkooni. Selitän, että kirjoitan mitä luokassa tapahtuu. Alice sanoo minulle: ”Kirjoita sinne, että minä askartelen. Ja että Sophie on vielä sängyssä nukkumassa.” Alice nauraa. (6.6.2017)*

*Opettaja pyytää, että opettaisin ryhmälle suomenkielisen laulun. (12.6.2017)*

Yritin olla mahdollisimman vähän vaivaksi ja mahdollisimman paljon iloksi, unohtamatta kuitenkaan tutkijan tehtävääni. Kentällä näkemäni, kokemani ja kuulemani perusteella yhdyin ajatukseen siitä, että tutkija voi olla kasvatusinstituutiossa myös aidosti resurssi ja hänen läsnäolonsa voi olla merkityksellistä (Lappalainen 2007b, 84 & 88). Sain kokea, ettei kenttätö ole välttämättä niin dramaattista ja vaikeaa, kuin joskus annetaan ymmärtää – parhaimmillaan tutkija tuntee olevansa jouhevasti osallinen (Lappalainen 2007b, 88). Olen todella kiitollinen siitä, miten hyvin minut otettiin esikoulussa vastaan. Kentän ystävälliset ihmiset olivatkin lastentarhanopettajataustani ohella toinen syy siihen, että oman paikan ja roolin löytäminen ei osoittautunut kovin tuskalliseksi. Kolmas syy oli varmasti se, etten toteuttanut mutkikkaampaa etnografisen tutkimuksen lajia, kriittistä etnografiaa. Ymmärrän hyvin, että etnografi, joka pyrkii epäoikeudenmukaisuuksien ja eriarvoisuuksien paljastamiseen vallitsevissa käytännöissä tai lasten valtaistamiseen, joutuu kentällä kovempiin ristipaineisiin ja hankalampaan asemaan, kuin ”ymmärtävä etnografi” (ks. Hakala & Hynninen 2007, 224; Lahelma & Gordon 2007, 23; Lappalainen 2007b). En silti väitä, että kentällä olo olisi koko ajan sujunut ongelmitta. Haastavia tilanteita tulee etenkin pitkäkestoisessa kenttätöössä väistämättä vastaan (Lappalainen 2007b, 88). Oma kenttäjaksoni oli ehkä sen verran lyhyt, että ongelmia ei ehtinyt ilmaantua samassa mittakaavassa kuin koko lukuvuoden ajan kestävässä tutkimuksissa. Pääsin siis tältäkin osin helpolla. Kenttämuistiinpanoni muistuttavat minua kuitenkin sekä ilon ja onnistumisen että stressin ja epätoivon hetkistä:

*Monet lapset vaikuttavat hieman levottomilta ja opettaja aavistuksen stressaantuneelta ja väsyneeltä. Ilmassa on jonkinlaista perjantai-iltapäivän tunnelmaa. Koska opettaja vaikuttaa vähän tavallista kireämmältä, päätän, etten viitsi häiritä häntä tänä perjantaina kysymällä lupalapuista, joita hän ei ole vielä löytänyt tai muistanut. Minua stressaa, kun en ole saanut lupalappuja vieläkään itselleni –. (2.6.2017)*

*Piirissä saan myös luokalta lahjan. Opettaja ojentaa minulle kangaskassin, jossa on toisella puolella piirretty luokkakuvaa ja painettu ranskankielinen teksti ”Kiitos*

*tästä vuodesta!” sekä toisella puolella kaikkien lasten nimikirjoitukset ja sydämiä. Kassin sisällä on albumi, johon on liimattu valokuvia ja lasten piirustuksia. Lasten piirustusten alle on kirjoitettu heidän terveisiään minulle (esim. ”Tykkään sinusta!”, ”Haluaisin tulla käymään sinun kotimaassasi!”, ”Olet mukava!”, ”Sinun kanssa on ollut kiva leikkiä.” ...). (27.6.2017)*

Joistakin kenttämuistiinpanoista saattaa huokua myös se, ettei etnografinen kenttäjakso ole tutkijalle vain tutkimusta, vaan myös henkilökohtainen ja emotionaalinen seikkailu jossa tutkija on mukana koko persoonallaan. Kenttäjakson aikana koetut asiat voivat antaa tutkijalle enemmän, kuin mitä hän koskaan kykenee kirjoittamalla välittämään lukijoille, eikä kentältä lähtö ole välttämättä sen helpompaa, kuin kentälle pääsy (Gordon ym. 2007, 48 & 63).

## 6.6 Lopullisen aineiston kuvaus

Lopullinen aineistoni koostuu 75 sivusta kenttämuistiinpanoja, 20 sivusta litteroituja ja samalla suomeksi käännettyjä haastatteluja sekä kymmenistä muista kentältä kerätyistä kirjallisista ja visuaalisista dokumenteista. Olen koonnut taulukkoon 1 yhteenvedon tutkimusaineistosta. Aineisto on kerätty eräästä sveitsiläisestä esikoulusta 22.5.2017 – 27.6.2017 välisenä aikana. Alun perin kenttäjakson oli tarkoitus kestää vain 23.6.2017 asti, mutta ajalle osui niin monta arkivapaata, että venyitin kenttäjaksoa vielä kahdella esikoulupäivällä. Esiopetusryhmän opettaja ehdotti itse kenttäjakson pidentämistä, eikä koulun rehtorillakaan ollut mitään sitä vastaan. Lasten esikoulupäivät eivät olleet aina samanpituisia ja on luonnollista, ettei lyhyistä esikoulupäivistä ehtinyt kertyä pitkiä kenttämuistiinpanoja.

**TAULUKKO 1.** Yhteenvedo tutkimuksen aineistosta.

Aineistotyyppi	kpl	sivumäärä noin <sup>4</sup>
Kenttämuistiinpanot		
- pitkistä esikoulupäivistä (klo 8:20–11:50 ja klo 13:45–15:20)	14	53
- lyhyistä esikoulupäivistä (klo 8:20–11:50)	7	19
- iltapäivästä hoitopaikassa (klo 11:50–16:00)	1	2
<b>Kenttämuistiinpanot yhteensä</b>	<b>21 päivää</b>	<b>75</b>

<sup>4</sup> Kenttämuistiinpanoissa ja litteroiduissa haastatteluissa sivukoko on A4, fontti Calibri 12 ja riviväli 1,15.

Opettajan haastattelu	1	12,5
Lasten ryhmähaastattelut	3	8
- Edith & Inès		3
- Anna & Lisa		3
- Clara (& Anna)		2
<b>Haastattelut yhteensä</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
Lisäksi 28 esikoulutehtävämonistetta sekä muutamia kymmeniä muita kirjallisia tai visuaalisia dokumentteja (lukujärjestys, tiedotteita perheille, valokuvia, piirustuksia, värityskuvia, opettajan tekemä raportti joulujuhlasta ja sen valmistelusta, runomoniste, sarjakuva...)		

## 6.7 Kvalitatiivinen sisällönanalyysi

Analysoin aineistoni kvalitatiivisen sisällönanalyysin menetelmin. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa päämääränä on muodostaa tutkimuskohteesta monipuolinen kuva tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aineiston jäsenteleminen kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin ei kuitenkaan vielä tuota varsinaisia tutkimustuloksia, vaan sen lisäksi tarvitaan mielekkäitä johtopäätöksiä, jotka perustuvat aiemman tutkimuskirjallisuuden, oman aineiston sekä tutkijan pohdintojen vuoropuheluun. (Syrjäläinen 1994, 89; Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Kvalitatiivista sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Oma analyysini oli teoriasidonnaista. Teoriasidonnaisessa analyysissä tutkija hyödyntää valmiita teorioita oman analyysinsä tukena. Teoria ohjaa analyysiä osittain, mutta tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ei kuitenkaan määritellä kokonaan jo tiedetyn perusteella, kuten teorialähtöisessä analyysissä. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä pidin kaltaiselleni aloittelevalla tutkijalla liian haastavana ja ristiriitaisena, sillä siinä aikaisempien teorioiden vaikutus havaintoihin, käsitteisiin ja analyysiin pitäisi minimoida eikä esimerkiksi teemoja tai luokkia saisi juurikaan harkita etukäteen. Teoriasidonnaiselle sisällönanalyysille ominainen abduktiivisen päättelyn logiikka, jossa tutkijan ajattelua ohjaavat vuoroin aineistolähtöisyys, vuoroin valmiit mallit, tuntui sopivan omaan tutkimukseeni parhaiten. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–99.)

Teoriasidonnaisuus näkyi omassa analyysissäni siten, että saatoinkin lukemani kirjallisuuden perusteella aavistella jo ennen kentälle menoa, millaisia varhaiskasvatuksen menetelmiä tulisin siellä kohtaamaan. Tämä tieto vaikutti katseeseeni havainnointivaiheessa. Alustavaa analyysiäni ovat jo

ne päätökset, rajaukset ja muistiinpanot, joita tutkija kentällä tekee (Palmu 2007, 144). Samalla yritin kuitenkin olla avoin näkemään myös muita menetelmiä sekä erityisesti niitä tapoja, joilla eri menetelmiä juuri kyseisessä esiopetusryhmässä sovelletaan – sitähän aikaisemmat teoriat eivät kerro. Suunnilleen kenttäjakson puolella välissä kehitin opettajan haastattelua varten teemahaastattelurungon siltä pohjalta, mitä olin lukenut ja havainnut. Tämän seurauksena opettaja päätyi kertomaan minulle lisää etenkin siitä, kuinka perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat, retket, taiteellinen ilmaisu, liikkuminen, tutkiminen sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen toimivat hänen esiopetusryhmässään varhaiskasvatuksen menetelminä<sup>5</sup>.

Palattuani Suomeen ja litteroituani haastattelut tulostin kaikki kenttämuistiinpanot sekä haastatteluaineiston. Ensimmäisenä aloin käydä läpi kenttämuistiinpanojani. Luin niitä tarkasti ja pohdiskellen. Samalla kun luin, koodasin aineistoa värikoodein. Jokaiselle jo teemahaastattelurungossa mukana olleelle teemalle oli oma värinsä: aina, kun kenttämuistiinpanoissa tuli vastaan havaintoja leikistä, alleviivasin kohdan vihreällä ja kun oli kerrottu jotain työstä, alleviivasin kohdan punaisella ja niin edelleen. Joskus alleviivasin saman kohdan kahdella tai useammalla eri värillä, sillä varhaiskasvatuksen menetelmillä oli taipumusta kietoutua käytännön toiminnassa toisiinsa (esimerkiksi didaktiset liikuntaleikit sisälsivät opetusta, liikuntaa ja leikkiä). ”Muut menetelmät” -teeman ja sille määrätyn värikoodin avulla halusin varmistaa sen, ettei minulta jäisi huomaamatta uusia potentiaalisia teemoja, joita haastattelurunkoni ei vielä sisältänyt. Tämän lisäksi koodasin tutkijan paikasta ja roolista kertovat kohdat omalla värillään.

Käytin samaa analyttistä lukutapaa, kun kävin kenttämuistiinpanojen jälkeen läpi haastatteluaineiston. Sitten koodasin tai oikeastaan lajittelin temaattisesti vielä muut aineistooni kuuluvat dokumentit. Saatoin ensimmäisen asteen teemoittelun päätökseen siten, että loin tietokoneelleni oman word-asiakirjan jokaista teemaksi päätynyttä varhaiskasvatuksen menetelmää kohden ja siirsin asiakirjaan kaikki ne eripituiset aineistokatkkelmat, joissa kerrottiin kyseisen menetelmän käyttämisestä esiopetusryhmässä. Tekstipätkiä tällä tavalla sijoitellessani tein harkiten valintoja siitä, mihin asiakirjaan siirrän ne kohdat, joissa kuvailtuun toimintaan integroituu useampia varhaiskasvatuksen menetelmiä yhtä aikaa. Pääsääntöisesti pyrin erottamaan toiminnassa yhden hallitsevan menetelmän ja sijoittamaan tekstipätkän tämän menetelmän yhteyteen (esimerkiksi didaktisten liikuntaleikkien kuvaukset sijoitin lopulta leikistä kertovaan asiakirjaan). Välillä koin kuitenkin tärkeäksi jonkun aineistokatkkelman sijoittamisen kahden tai useamman teeman alle.

---

<sup>5</sup> Alustaviin teemoitteluihini on heijastunut aikaisempi käsitykseni varhaiskasvatuksen menetelmistä ja toimintatavoista synonyymeinä. Ymmärrys käsitteiden välisistä suhteista on tarkentunut luvussa 4 esitetyn kaltaiseksi tutkimusprosessin edetessä.



Seuraavaksi aloitin toisen asteen teemoittelun. Luin analyttisesti yhdestä yläteemasta kertovia aineistokatkelmia kerrallaan. Samaan aikaan luin ja kertosin kyseiseen teemaan liittyviä aiempia teorioita ja sain niistä tukea alateemojen muodostamisen prosessiin. Toisen asteen teemoittelussa auttoi myös se, että kiinnitin huomiota jokaisen yläteeman sisällä aineistossa ilmeneviin toistoihin, poikkeamiin, samuuksiin ja eroihin (vrt. Palmu 2007, 150). Tieto, joka sisältyi yläteemojen alle koottuihin aineistokatelmiin, muuttui pikkuhiljaa helpommin hallittavaan ja raportoitavaan muotoon, kun alateemoja ja alateemojen alateemoja alkoi muodostua. Jos yläteemat kertoivat sen, mitä varhaiskasvatuksen menetelmiä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä käytettiin, alateemat kertoivat siitä, *miten* niitä käytettiin. Analyysini eteneminen käy ilmi myös tutkimusraporttini liitteenä olevasta analyysinäytteestä (liite 1).

Teemoittelun jälkeen tarkastelin muodostamiani teemoja kriittisesti ja hioin niitä. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että pohdin muun muassa ajatuskartan avulla teemojen välisiä hierarkioita ja suhteita. Tarvittaessa järjestelin teemoja uudelleen yhdistelemällä niitä tai muodostamalla uusia sopivampia teemoja. Tässä vaiheessa päädyin esimerkiksi hylkäämään liikkumisen ja tutkimisen teemat, sillä liikkuminen ja tutkiminen olivat aina yhdistettävissä johonkin toiseen, ryhmän arjessa näkyvämpään menetelmään, eivätkä ne omina teemoinaan olisi sisältäneet riittävästi merkityksellistä asiaa. Tarkensin myös käyttämiäni käsitteitä. Pidin erityisen tärkeänä, että teemat on nimetty selkein ja osuvin käsittein. Siksi annoin esimerkiksi taiteellisen ilmaisun teemalle uudeksi nimeksi taidekasvatuksen menetelmät. Tämän analyysivaiheen päätteeksi tutkielmaan jäi vielä yhdeksän yläteemaa: perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat, retket, taidekasvatuksen menetelmät, tieto- ja viestintäteknologian käyttö sekä muut menetelmät.

Lopulta huomasin, että oikeastaan perustoimintojen ja hoidon, leikin, työn, opetuksen, juhlien sekä retkien yläteemojen yhteydessä on mahdollista esitellä kaikki oleelliset tutkimustulokset – myös taidekasvatukseen sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttöön liittyvät tulokset. ”Muut menetelmät” -teeman sisällöt osoittautuivat ilmiöiksi, jotka ovat yhteydessä varhaiskasvatuksen menetelmiin (esimerkiksi havainnointi ja arviointi), mutta eivät varsinaisesti kuulu niihin. Niinpä rajasin tämän teeman kiinnostavuudestaan huolimatta tutkimuksen ulkopuolelle. Näin lopullisiksi tulosluvussa käsiteltäviksi yläteemoiksi valikoituivat vain ne kuusi laajaa varhaiskasvatuksen menetelmää, jotka mainitaan varhaiskasvatusajattelun yleisessä pedagogisessa systeemimallissa (kuvio 1, sivu 17). Nämä menetelmät ovat perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat sekä retket (Härkönen 2008a, 25; 2009, 80; 2011; 56; 2013, 424). Tämän rajauksen seurauksena muokkasinkin myös tutkimuskysymykseni lopulliseen muotoonsa.

Tutkielmani tuloslukuun olen kirjoittanut teemat auki siten, että jokaiselle yläteemalle on oma alalukunsa. Alaluvun tarkempi sisältö on syntynyt kirjoittaessani kappaleissa auki kyseisen teeman

sisälle muodostuneet alateemat. Olen pyrkinyt sisällyttämään tekstiin tarpeeksi aineistokatkelmia sekä saattamaan empirian ja teorian vuoropuheluun. Etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen tulokset voivat ilmetä tällä tavalla tekstin sisällä, arjen kuvailuna ja käytäntöjen purkamisena (Palmu 2007, 149). Kun etnografinen tutkimusraportti sisältää tarkkoja ja onnistuneita kuvauksia, ulkopuolinenkin lukija voi parhaimmillaan saada elävän mielikuvan tutkimuskohteesta (Syrjäläinen 1994, 99). Samankaltaiset etnografisen aineiston analyysitavat, kuin mitä olen tässä luvussa kertonut hyödyntäneeni, ovat palvelleet etnografeja aikaisemminkin (ks. Palmu 2007; Syrjäläinen 1994; 89–99).

# 7 VARHAISKASVATUKSEN MENETELMIEN KÄYTTÖ SVEITSILÄISESSÄ ESIOPETUSRYHMÄSSÄ

Varhaiskasvatuksen keskeisimpiä menetelmiä sekä Suomessa että ulkomailla ovat perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat sekä retket (Härkönen 2011, 56–58; 2013). Sveitsiläisen esiopetusryhmän opettaja käytti kaikkia näitä pedagogisia toiminnan muotoja hyväkseen lasten kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Hänestä mahdollisuus käyttää monipuolisesti ja luovasti eri menetelmiä esiopetuksen sisältöjen käsittelyyn oli rikkaus:

*No silloin, kun minä valitsin ammattiani, valitsin työn esikoulun puolella, koska mielestäni, vaikka meillä on tietyt tavoitteet jotka pitää saavuttaa, niin olemme vapaita valitsemaan, miten pyrimme noihin tavoitteisiin. Eli jos me haluamme keksiä paljon erilaisia juttuja, voimme keksiä. – – Ja se myös, että kun minulla on mielessä joku juttu, jota haluan käsitellä, niin minulla on monta eri keinoa. Voin esimerkiksi etsiä kirjan tai sopivia oppimateriaaleja tai katsoa internetistä tai keksiä kynätehtäviä. Ja se on mielestäni tosi tosi tärkeää. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

On todettu, että varhaiskasvatuksen menetelmien kekseliäs hyödyntäminen tuo esiin opettajan pedagogista taitoa (Helenius 2008a, 55). Seuraavissa luvuissa kerron tarkemmin, millaista oli eri varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö sveitsiläisessä esiopetusryhmässä.

## 7.1 Perustoiminnot ja hoito

Varhaiskasvatusajattelun yleisessä pedagogisessa systeemimallissa (kuvio 1) käsityksiin menetelmistä kuuluvat muiden ohella käsitykset perustoiminnoista ja hoidosta (Härkönen 2008a). Tuoreessa teoreettis-käsitteellisessä väitöstutkimuksessa on todettu, että varhaiskasvatuksen menetelmistä puhuttaessa perustoimintojen käsite on hoidon käsitettä täsmällisempi, sillä se sisältää yhtä aikaa kasvattajan toiminnan, lasten toiminnan sekä kasvatuksellisen vuorovaikutuksen esimerkiksi pukemis- ja riisumistilanteissa, peseytymis- ja siistiytymistilanteissa, ruokailuissa, ulkoiluissa, lepohetkillä ja siirtymätilanteissa. Väitöskirjan perusteella hoidon käsite ei sovi yhtä

hyvin kuvaamaan varhaiskasvatuksen menetelmää, sillä hoito on laajempi ilmiö, joka läpäisee kaiken varhaiskasvatuksen ja voi tarkoittaa pedagogisen toiminnan lisäksi esimerkiksi asennetta, välittämistä ja päivähoitoa palveluna. (Kettukangas 2017.) Perustoimintojen ja hoidon käsitteitä selkeyttävä väitöstutkimus (Kettukangas 2017) ilmestyi, kun olin jo ehtinyt kerätä ja analysoida aineistoni. Tässä tutkielmassa tutkin siis vielä hoitoa sen laajassa merkityksessä ja perustoimintoja hoitoon kietoutuvana varhaiskasvatuksen menetelmänä.

Esiopetusryhmän toiminta-ajat eivät vastanneet kaikkien perheiden päivähoidollisiin tarpeisiin. 5–6-vuotiaat toisen vuoden esikoululaiset saapuivat esikouluun maanantaista perjantaihin aamulla kello 8:20 ja 8:50 välillä. 4–5-vuotiaat ensimmäisen vuoden esikoululaiset puolestaan saapuivat esikouluun kello 8:20 ja 8:50 välillä vain tiistaisin, keskiviikkoisin ja perjantaisin, sillä maanantaisin ja torstaisin heillä oli esikoulua ainoastaan iltapäivällä kello 13:40–14 alkaen. Jos esikoululaiset tarvitsivat kodin ulkopuolista hoitoa aamulla tai aamupäivällä ennen esikoulun alkua, perheiden täytyi turvautua erillisiin päivähoitopalveluihin ja -ratkaisuihin, kuten perhepäivähoitajien ja päivähoitokeskusten palveluihin tai sukulaisten ja tuttavien apuun.

*Päiväkodin kasvattaja tuo monta lasta kerralla paikalle. Hän tervehtii esikouluopettajaa ja sanoo, että lapset saapuivat. Lapset ovat olleet aamuhoidossa päiväkodissa. Osan lapsista tuo paikalle perhepäivähoitaja. Sitä mukaa kun lapsia saapuu, opettaja käskää heitä ottamaan monisteen, sakset ja liimaa. (23.5.2017 aamulla esikoulussa)*

Perheet saattoivat turvautua näihin päivähoitoratkaisuihin myös esikoululaisten pitkien lounastaukojen aikana sekä sellaisina iltapäivinä, joina esiopetusta ei järjestetty ollenkaan. Esikoululla ei tarjottu lapsille lounasta, eivätkä lapset olleet enää esikoulun vastuulla kellon soitua 11:50 lounastauon alkamisen tai lyhyen esikoulupäivän päättymisen merkiksi.

*Edith: Mun vanhemmat eivät ole ilmoittaneet mua hoitopaikkaan, koska mulla on mun isoäiti täällä ihan lähellä, mutta sitten hän lähti lomalle.*

*Minä: Ai yleensä kun on lounastauko, niin menetkö sinä sinun isoäitisi luo vai kotiin?*

*Edith: Ööö... Kotiin ja äidin luo... Ja en minä enää käy isoäidin luona.*

(Edithin ja Inèksen haastattelu 26.6.2017)

Maanantaisin ja tiistaisin toisen vuoden esikoululaisilla oli pitkä esikoulupäivä, eli he palasivat lounastauoltaan vielä takaisin esikouluun kello 13:40 ja 14 välillä ja olivat siellä kello 15:20 asti. Ensimmäisen vuoden esikoululaisilla oli esikoulua joka päivä vain joko aamupäivällä tai iltapäivällä, joten heidän kohdallaan ei voida puhua lounastauoista. Esikoulu vain joko päättyi jo lounasaikaan tai alkoi vasta sen jälkeen. Jos esikoululaiset tarvitsivat kodin ulkopuolista hoitoa esikoulun iltapäivän päätyttyä kello 15:20, he lähtivät päivähoitajien mukana hoitopaikkoihinsa. Osa

esikoululaisista ei käynyt erillisissä hoitopaikoissa esikoulun toiminta-aikojen ulkopuolella, vaan he kulkivat esikoulun ja oman kotinsa välillä joko itsenäisesti tai vanhemman kanssa. Vanhempien ei ollut pakko viedä ja hakea lapsia, varsinkaan jos koti sijaitsi lähellä esikoulua.

Esiopetusryhmän lukujärjestys (kuva 1) oli rakennettu siten, että toisinaan paikalla olivat vain ”isot” eli toisen vuoden esikoululaiset (G2), toisinaan vain ”pienet” eli ensimmäisen vuoden esikoululaiset (G1) ja toisinaan kaikki (*tous*) olivat paikalla yhtä aikaa. Lukujärjestyksestä näkyy myös esikoulupäivien lyhyys ja katkonaisuus, jonka takia monet perheet tarvitsivat erillisiä päivähoitopalveluita. Esikoulu oli instituutio, jossa lapset kävivät muutama tunti kerrallaan saamassa esiopetusta ja varhaiskasvatusta, eivät päivähoitoa. Päivähoitopaikat olivat erikseen, jos perheet niitä tarvitsivat. Tällaisen järjestelyn takia myös monet lasten päiviin kuuluvat perustoimintotilanteet olivat perheiden tai hoitopaikkojen päivähoitajien vastuulla, eivät esikoulun ja esiopettajan vastuulla.

**KUVA 1.** Esiopetusryhmän lukujärjestys. (Sanasto aakkosjärjestyksessä: accueil = vastaanotto, activités = aktiviteetit, après-midi = iltapäivä, congé = vapaa, education physique = liikuntakasvatus, G1/G2 = ensimmäisen/toisen vuoden esikoululaiset, groupe = ryhmä, horaire = aikataulu, lundi–vendredi = maanantai–perjantai, retour aux = paluu [esikoululle liikuntatunnin jälkeen], tous = kaikki.)

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
HORAIRE	8h20-8h50 accueil	8h20-8h50 accueil	8h20-8h50 accueil	8h20-8h50 accueil	8h20-8h50 accueil
MATIN	8h50-11h50 activités	8h50-11h50 activités	8h50-11h50 activités	8h50-11h50 activités	8h50-11h50 activités
GROUPE	G2	TOUS	TOUS	G2	TOUS
HORAIRE	13h40 Education physique	13h45-14h accueil	<i>Congé</i>	13h45-14h accueil	<i>Congé</i>
APRES- MIDI	15h20 Retour aux [redacted]	14h-15h20 activités		14h-15h20 activités	
GROUPE	TOUS	G2		G1	

Vaikka tutkimuskentälläni vallitsi edellä kuvattu eriytynyt varhaiskasvatusjärjestelmä, jossa varhaiskasvatusikäisten lasten institutionaalinen hoito ja opetus järjestettiin osittain toisistaan erillään, hoidon ulottuvuus oli esikoulussa kuitenkin päivittäin läsnä. Esikoulun varhaiskasvatuskäytännössä hoito kietoutui opetukseen ja kasvatukseen, sillä ainoana lapsiryhmässä

työskentelevänä aikuisena esikoulun opettaja ei voinut irtisanoutua hoidollisista tehtävistä. Esikoulupäiviin sisältyneeksi hoidoksi voidaan siis mieltää se, että opettaja huolehti eri tavoin lasten hyvinvoinnista. Opettaja esimerkiksi varmisti, että lapsilla oli sopiva vaatetus ja varustus välitunneilla ja retkillä:

*Minä: Ja tässä yhtenä päivänä minä myös näin, että jos jollain lapsella on kylmä ulkona, niin sinä voit antaa hänelle lainatakin...*

*Opettaja: Joo, tai jos joku pissaa housuihin, niin meillä on vaihtohousuja (nauraa)... Täällä on vaihtosukkia, -paitoja, -housuja... Että on mahdollisuus vaihtaa vaatteet, jos he vaikka kaatavat maalia vaatteilleen. Jos jollain lapsella on kylmä, niin minä huolehdin siitä, että välitunnilla hänellä on tarpeeksi vaatteita, ettei hän palele. Jos me menemme (kävellessä) liikuntahallille ja hänellä ei ole sadetakkaa, niin minä yritän löytää hänelle jostain lainasadetakin, jottei hän ole aivan märkä liikuntahallille saapuessamme. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Perustoimintojen sekä hoidon ja huolenpidon tilanteet tarjosivat opettajalle mahdollisuuksia opettaa lapsille terveellisiä elämäntapoja ja itsestä huolehtimisen taitoja, jotta vastuu oman terveyden ylläpidosta ja hygieniasta voisi siirtyä pikkuhiljaa lapsille itselleen:

*Léo istuu tekemässä tehtäväänsä. Hän aivastaa niin, että pärskähtää. Opettaja kehottaa Léoa niistämään ja pesemään kätensä. Opettaja pyyhkii käsipaperilla Léon tehtävälappua. (30.5.2017)*

*Opettaja auttaa lapsia laittamaan aurinkorasvaa. Lapset muodostavat jonkinlaisen jonon opettajan eteen. Opettaja juttelee lasten kanssa siitä, että iho voi tulla ihan punaiseksi, jos sitä ei suojaa auringolta. (13.6.2017)*

Kuumina ja aurinkoisina päivinä opettaja huolehti siitä, että lapsilla oli ulkoillessa aurinkorasvaa iholla ja hatut päässä. Lapsilla oli joka päivä välitunti noin kello 10–10:30 vapaata ulkoilua ja kotoa tuotujen eväiden syömistä varten. Jos joku lapsista oli unohtanut eväät kotiin, opettaja järjesti tälle yleensä jotain pientä syötävää ja juotavaa. Helteisinä päivinä opettaja piti huolta myös siitä, että lapset joivat tarpeeksi vettä.

*Kymmeneltä opettaja huutelee, että on välipalan aika. Lapset keskeyttävät pelinsä ja menevät varjoon kahvion pöytien ääreen syömään eväitään. Opettaja on huolehtinut jo koululla ennen lähtöä siitä, että myös Annalle, joka on unohtanut reppunsa kotiin, otetaan mukaan jotain syötävää ja juotavaa. Opettaja on laittanut Inèksen reppuun Annaa varten juomapullon ja patukan (koulun varastossa oli nämä varavälipalat). (13.6.2017 välitunnin ja eväshetken aika koittaa minigolf-retkellä)*

Välitunti oli myös hölläämisen ja virkistäytymisen aikaa. Se oli eräänlainen lepotauko esikoulussa, johon päiväunet tai lepo hetki eivät kuuluneet. Välitunnin pitäminen oli merkityksellistä lasten

hyvinvoinnin kannalta. Suomalla lapsille välitunnin opettaja huolehti lasten jaksamisesta ja vireystilasta.

Opettaja hoiti lasten pieniä haavereita, joita aina silloin tällöin esikoulupäivän aikana sattui. Lisäksi hän pyrki ennaltaehkäisemään isompia tapaturmia. Opettaja huolehti lasten turvallisuudesta esimerkiksi välittämällä lapsille sääntöjä ja ohjeita:

*Inès tulee välkällä itkien opettajan luo. Lisa seuraa Inèstä. Tytöt kertovat, että Inèstä on sattunut, sillä keinu on osunut häntä kaulaan. Opettaja pyytää tyttöjä selittämään tapahtuneesta tarkemmin. Käy ilmi, että Lisa on keinuttanut tyhjää keinuja, ja Inès on seissyt liian lähellä tuota keinuja. Opettaja katsoo Inèksen kaulaa ja laittaa siihen vähän rasvaa. Myöhemmin luokassa piirissä keskustellaan keinulla leikkimisen vaaroista. Opettaja kertoo, mitä Inèkselle kävi, kun Inès ja Lisa leikkivät välitunnilla keinuilla miten sattuu. Opettaja sanoo, ettei koskaan saa seistä liian lähellä keinuja, koska keinu voi osua kasvoihin ja saada aikaan pahaa jälkeä. Hän sanoo myös, ettei saa keinuttaa tyhjää keinuja, sillä se voi osua jotakuta päähän ja satuttaa pahasti. Aihe herättää paljon keskustelua. (30.5.2017)*

Esikoulussa opettaja yritti toki opettaa lapsille omista tavaroista huolehtimista, mutta toisaalta hän ei jättänyt vielä kaikkea vastuuta yksin heidän harteilleen. Opettaja antoi lapsille aikaa tulla itsenäisemmiksi tämänkin asian suhteen huolehtimalla tarvittaessa lasten tavaroista heidän puolestaan. Joskus lasten hyvinvoinnista ja heidän tavaroistaan huolehtiminen kulkivat jopa käsi kädessä:

*Opettaja: No esimerkiksi tässä yhtenä päivänä eräs oppilaistani unohti rakkaan pehmolelunsa kouluun ja satun tietämään, että hän ei voi nukkua ilman sitä pehmolelua, joten minä menin viemään sen tämän perheen postilaatikkoon. Kirjoitin niille vanhemmille tekstiviestin, jossa sanoin, että toivottavasti heidän pikkuisensa saa nyt nukuttua hyvin oman pehmolelunsa kanssa. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Esikoulupäivän aikana lapset siis saivat osakseen opettajan hoitoa ja huolenpitoa, vaikka kyseessä oli paremminkin koulu kuin hoitopaikka. Opettaja koki, että hänen tehtäviinsä kuului opettamisen ja kasvattamisen ohella lasten hyvinvoinnista huolehtiminen ja tämä näkyi esiopetusryhmän päivittäisessä elämässä. Lisäksi opettaja pystyi vaikuttamaan esikoululaisten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tekemällä yhteistyötä lasten vanhempien ja oppilashuollon kanssa:

*Opettaja: Jos koulussa on täitä, niin meidän täytyy tietysti varoittaa ja neuvoa vanhempia... Jos lapsella on jotain vaikeuksia ilmaista itseään tai haasteita kielellisissä taidoissa niin me ilmoitamme siitä vanhemmille. Tai jos heillä (lapsilla) on jotain ongelmia, jos vaikka näemme että heidän kävelytyylinsä ei ole normaali tai jos me näemme, että heillä on lonkkien kanssa ongelmia tai jotain*

*tuollaisia juttuja, niin me välitämme tiedon kouluterveydenhoitajalle, joka puolestaan tiedottaa vanhempia asiasta. – – Ja minä kerron heille (vanhemmille), kuinka heidän lapsellaan sujuu esikoulussa, tai jos kotona täytyisi harjoitella jotain, tai jos lapsen kannattaisi käydä puheterapeutilla, toimintaterapeutilla, tai jos lapsi tarvitsee psykomotorista fysioterapiata, niin ehdotan näitä vanhemmille.* (Opettajan haastattelu 9.6.2017)

Esiopetusryhmän lapset hyötyivät kouluterveydenhoitajan ja kiertävän hammaslääkärin palveluista sekä tarvittaessa esimerkiksi terapioiden. Varhainen puuttuminen lapsella mahdollisesti ilmeneviin fyysisiin, kognitiivisiin tai sosiaalisiin haasteisiin kuului esiopettajan tehtäviin.

Hoidon käsite on laaja ja sillä on lasten institutionaalisessa kasvatus- ja opetustyössä erilaisia merkityksiä ja puolia (Kettukangas 2017; Niikko 2008, 69). Tutkimuskentälläni sveitsiläisessä esiopetusryhmässä hoito ei merkinnyt vastaamista yhteiskunnan ja perheiden päivähoidollisiin tarpeisiin. Sveitsiläinen 4–6-vuotiaiden lasten esikoulu ei turvannut suomalaisen päiväkodin tavoin lastenhoitoa vanhempien ollessa esimerkiksi kokopäiväisesti töissä tai opiskelemassa. (vrt. Niikko 2008, 69.) Esikoulun varhaiskasvatuskäytäntöön sisältyvän hoidon tavoitteena ei siis ollut lapsiperheiden arkielämän sujuvuus, vaan lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Hoito lähti ennen kaikkea lapsen omista tarpeista. (vrt. Niikko 2008.) Hoito ilmeni myös esiopettajan psyykkisenä ja emotionaalisenä huolenpitona ja välittämisenä esikoululaisistaan (ks. Kettukangas 2007, 83 ja 87) sekä hänen eettisenä asennoitumisenaan lapsiin (ks. Hännikäinen 2013, 36–37). Hoito eräänlaisena huolta pitävänä asenteena ja tunteena (ks. Niikko 2008, 74–75) korostui, sillä hoidollinen, kasvatuksellinen ja opetuksellinen vuorovaikutus lasten päivittäisissä perustoimintotilanteissa oli monessa tapauksessa perheiden ja hoitopaikkojen päivähoitajien vastuulla. Lapsen ja kasvatusvastuun siirtyminen saman päivän aikana varhaiskasvatusinstituutiosta toiseen ei ole ainoastaan sveitsiläinen käytäntö. Esimerkiksi Luxemburgin heterogeeninen varhaiskasvatusjärjestelmä aiheuttaa lasten sukkuloimista saman päivän aikana eri varhaiskasvatusinstituutioiden välillä (Bollig 2015).

## 7.2 Leikki

Tutkijat ja teoreetikot ovat tarkastelleet leikkiä eri näkökulmista ja antaneet leikille toisistaan poikkeavia määritelmiä. Siksi on tärkeää, että selvitan ensin lyhyesti mitä tutkin, kun tutkin leikkiä varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä eriovetusryhmässä. Lähdin liikkeelle siitä näkökulmasta, että varhaiskasvatusikäiset lapset voivat sekä oppia leikkiessään että leikkiä oppiakseen (Noiret & Godefroid 2014; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008). Niinpä



määrittelin leikeiksi opettajan vetämät didaktiset leikit, joista voisi puhua jo opetuksena, ja lasten omat vapaat leikit, joista osasta voisi puhua jo pelleilynä tai riehumisena sekä kaikki näiden ääripäiden väliin mahtuvat ohjatut ja vapaat leikit. Bergström (1997) ilmaisisi asian siten, että määrittelin leikeiksi kaikkein valkeimmat leikit eli aikuisen ohjelmoimat kasvatusopilliset ”pakkoleikit”, lasten omaehtoiset kaoottiset mustat leikit sekä kaikki harmaan eri sävyjä edustavat leikit niiden väliltä.

Tutkimuskentälläni esikoulupäivät sisälsivät opettajan ohjaamia kaikille yhteisiä leikkihetkiä sekä eripituisia jaksoja, joihin lapset saivat valita leikkinsä ja leikkikaverinsa melko vapaasti. Lisäksi havaitsin usein leikkimistä myös varsinaisen leikille varatun ajan ulkopuolella. Leikit ja hassuttelut ilmaantuivat lapsille ominaisen olemisen tavan mukana esimerkiksi opetus- ja tehtävuokioille:

*Tehtävien teon lomassa Léo ja Edith leikkivät spinner-hyrrällä. Edith on oikeastaan jo saanut tehtävänsä valmiiksi, mutta Léo ei. Anna jättää hetkeksi kynätehtävän huomiotta, leikkii kynällä pyöritellen sitä sormensa päällä ja sanoo vieruskavereille: ”Katsokaa!” – – Léo löytää pöydältä kolme leikkikolikkaa, kokoaa ne päällekkäin, vie pinon sormiensa välissä kohti suutaan ja sanoo muille: ”Katsokaa, minä syön minivoileivän”. Samaan aikaan hänen tehtäväpaperinsa lojuu pöydällä tekemättömänä. Lapset juttelevat tehtäviä tehdessään myös uimahalliin menemisestä. – – Clara menee mahalleen lattialle ja esittää uivansa. Léolla, Claralla ja Annalla on yhä kynätehtävät kesken, kun he löytävät pöydältä erääseen lautapeliin kuuluvat muoviset pienet porsaas, ison pahan suden ja padan. Opettaja tekee paperihommia koneella ja hänen selkänsä takana Léo, Clara ja Anna leikkivät ja hassuttelevat pelinappuloilla tehtävien tekemisen sijaan. Vähän ajan päästä Anna sanoo: ”Ope, osaan tehdä possun ääntä rhöh rhöh rhöh.” (8.6.2017)*

Tässä luvussa keskityn kuitenkin käsittelemään ”virallista” vapaan leikin aikaa sekä opettajan ohjaamia leikkejä.

Haastattelussa käytimme opettajan kanssa vapaiden ja ohjattujen leikkien käsitteitä, vaikka käytännössä erilaiset leikin ohjaamisen menetelmät vaikuttivat monin tavoin myös lasten vapaisiin leikkeihin:

*Opettaja: No siis, lapsilla on mahdollisuus leikkiä vapaita leikkejä. Päivän aikana on hetkiä, jolloin lapsi voi valita haluamansa leikin. Meillä on kaapissa paljon erilaisia pelejä ja meillä on täällä neljä leikinurkkausta. On lukunurkkaus, kotileikinurkkaus, rakenteluleikinurkkaus ja linnaleikinurkkaus. Niihin lapset voivat vapaasti mennä vapaan leikin aikana. He voivat myös valita kaapista jonkun pelin. Siellä on esimerkiksi erilaisia lautapelejä tai älypelejä, joissa pitää esimerkiksi järjestellä, vertailla tai hahmottaa asioita. Ja sitten päivän aikana on hetkiä, jolloin minä kutsun heidät koolle piiriin ohjattuja leikkejä varten. Silloin yritän opettaa heille opetussuunnitelman tavoitteita vastaavia asioita. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Leikkien jaottelu vapaisiin ja ohjattuihin leikkeihin on pelkistetty myös siksi, että opettajan ohjaamat leikit saattoivat joskus perustua lasten aloitteisiin ja osallisuuteen (vrt. Åkerfelt & Laitinen 2016; 11):

*Kun lapset ovat suorittaneet matemaattisia vertailutehtäviä noin kymmenen minuutin ajan, Clara kysyy: ”Voidaanko me ope leikkiä?” Opettaja alkaa siltä seisomalta vetää ”kuningas käskee” -leikkiä. Säännöt ovat samat kuin ”kapteeni käskee” -leikissä. – – Lapset ovat innokkaina mukana leikissä. Joku lapsista huikkaa, että haluaisi leikkiä kruunuleikkiä. Opettaja ottaa toiveen huomioon ja käskee yhtä lapsista hakemaan leikkikruunun luokan perältä. (22.5.2017)*

Voisi siis todeta, että vapaat leikit sisälsivät ohjausta ja ohjatut leikit vapautta. Selkeyden vuoksi käsittelen esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytäntöön kuuluneita vapaita ja ohjattuja leikkejä kuitenkin omina erillisinä kokonaisuuksinaan.

Vapaille leikeille oli oma aikansa, tilansa ja välineistönsä. Säätelemällä leikkiaikaa ja ympäristöä opettaja ohjasi lasten vapaita leikkejä epäsuorasti. Esiopetusryhmällä oli koulun sisällä käytössä yksi iso luokkahuone. Pöydät ja tuolit luokan keskiosassa sekä piiritila pitkine penkkeineen luokan etuosassa veivät suurimman osan pinta-alasta, mutta opettaja oli järjestänyt luokan nurkkiin ja reunoille leikkialueita. Linnaleikki-, kotileikki- ja rakenteluleikinurkkauksessa leikkimisen lisäksi lapsilla oli vapaan leikin aikana mahdollisuus leikkiä nukketalolla, pelata lauta-, kortti- ja palapelejä, piirtää, värittää ja askarrella vapaasti sekä pelata opettavaisia tietokonepelejä luokassa olevalla tietokoneella. Joskus lapset saivat vapaan leikin aikana myös katsoa tietokoneelta pedagogisesti järkeviä videonpätkiä. Lukunurkkauksessa lapsilla oli mahdollisuus katsella kirjoja sekä kuunnella satukasetteja tai musiikkia. Olemassa olevat leikkialueet vaikuttivat omalta osaltaan lasten leikkivalintoihin. Toisaalta lapset käyttivät leikkialueita joustavasti ja leikkivät myös niiden ulkopuolella silloin, kun opettaja ei sitä kieltänyt:

*Alice ja Sophie kehittelevät uima-allasleikin. Leikissä piiritilan sininen matto on vettä ja penkit ovat uima-altaan reunoja. Tytöt käärivät vaatteistaan uimapukuja. He rullaavat t-paitansa tai toppinsa niin että mahat näkyvät. (21.6.2017)*

*Lucas ja Hugo rakentavat jättilegoista jonkinlaiset pyssyt. He lähtevät rakennelmat käsissään nurkkauksesta muualle luokkaan esittelemään luomuksiaan muille. Samalla he esittävät ampuvansa aseillaan ja tekevät suullaan äänitehosteita. (6.6.2017)*

Välitunti oli vapaiden ulkoleikkien aikaa. Tuolloin lapset saivat leikkiä ja pelata koulun isolla pihalla, johon kuului jalkapallokenttä, koripallokenttä, karuselli-kiipeilyteline, leikkimökki,

muutama keinu ja pari rekkiä. Opettaja kertoi lasten löytävän mielikuvituksensa ansiosta monenlaista tekemistä koulun pihalla, vaikka ulkoleluja oli hänen mielestään varsin niukasti:

*Ja sitten välitunnin aikana... Meillä on säästä riippuen 15 – 30 minuutin pituinen välitunti. No meillä ei ole silloin kovin kummoista välineistöä. Me olemme jo 5 vuotta odottaneet hienoa ulkoleikkipaikkaa, mutta toivottavasti saamme sen ensi vuonna. Mutta olemme kuitenkin huomanneet, että vaikka meillä on vain vähän pihaleikkivälineitä: hyppynaruja, vanteita, puujalkoja... Niin lapset keksivät kuitenkin paljon tekemistä, koska heillä on mielikuvitusta. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Kaikki koulun neljä luokkaa – kaksi esiopetusryhmää ja kaksi alkuopetusryhmää – pitivät välitunnin yhtä aikaa, joten lapset pystyivät leikkimään välitunnilla myös muiden kuin omien luokkakavereidensa kanssa. Välitunti ulkoilmassa isolla pihalla mahdollisti liikunnalliset ja riehakkaatkin pelit ja leikit. Erityisesti keinut, karuselli-kiipeilyteline ja jalkapallokenttä olivat kovassa käytössä.

*Välitunnilla lapset leikkivät eväiden syömisen jälkeen vapaita leikkejä. Suurin osa leikkii liikunnallisia leikkejä. Keinut ja kiipeilyteline ovat koko ajan käytössä. Kiipeilyteline on samalla pyörivä karuselli. Useampana päivänä lapset ovat leikkineet siinä leikkiä, jossa suurin osa kiipeää kyytiin ja muutama lapsi pyörittää karusellia. Vauhti kiihtyy ja kyydissä olevat huutavat rytmikkäästi kuorossa, kannustushuudon tapaisesti ”SA-TEEN-KAA-RI!” (Arc-en-ciel) tai ”KIR-JA-VA!” (multi-color). Lopulta vauhdinantajatkin hyppäävät pyörivän kiipeilytelineen kyytiin. Kuuluu riemun ja jännityksen kiljaisuja. Osa leikkii ämpärikengillä, osa hyppynarulla. Menen leikkimään muutamien ryhmän lapsien kanssa vähäksi aikaa palloleikkejä (pallottelua käsin ja jaloin, jalkapalloa), sillä he pyytävät. (31.5.2017)*

Välituntia lukuun ottamatta vapaille leikeille ei ollut esikoulun lukujärjestyksessä mitään tiettyä pysyvää ennalta määrättyä paikkaa, vaan opettaja antoi niille aikaa oman harkintansa mukaan. Vapaan leikin ajankohta ja kesto siis vaihtelivat päivittäin, mutta yleinen käytäntö oli, että lapset saivat mennä leikkimään vapaasti tehtyään ensin esimerkiksi jonkin tehtävän tai osallistuttuaan yhteiseen ohjattuun piiriin:

*Siivoustehtävän ja kynätehtävän jälkeen lapset saavat mennä leikkimään vapaasti. (6.6.2017)*

*Klo 11:15 piiri päättyy ja lapset saavat siirtyä vapaisiin leikkeihin. (30.5.2017)*

Lapset saivat leikkiä vapaasti, kunnes opettaja kutsui heidät jälleen koolle seuraavaa ohjattua toimintaa varten tai kehotti heitä siivoamaan luokan ennen kotiin lähtöä. Vapaa leikkiaika vaihteli muutamasta minuutista runsaaseen tuntiin ja yhteen esikoulupäivään saattoi sisältyä yksi pitkä tai

useampia lyhyitä vapaan leikin jaksoja. Joskus opettaja otti huomioon myös lasten toiveet koskien vapaata leikkiaikaa ja tilaa:

*Opettaja pohtii ääneen: ”Otettaisiinko tässä lopuksi vielä laulutuokio”. Lapset ilmoittavat haluavansa mieluummin jatkaa meneillään olevia puuhia (vapaita leikkejä). Opettaja suostuu, eikä laulutuokiota pidetä. (23.5.2017)*

*Välitunnin jälkeen opettaja antaa Lisan, Inèksen, Claran ja Manonin jatkaa ulkona vanteilla leikkimistä, vaikka muut palaavat sisälle luokkaan. (21.6.2017)*

Lisäksi esiopetusryhmän arkea havainnoidessani näin, kuinka erilaiset suorat leikin ohjauksen menetelmät olivat opettajan käytössä vapaan leikin aikana. Opettaja toimi eräänlaisena vapaiden leikkien ”laadunvalvojana”. Erityisesti silloin, kun lapset saivat leikkiä vapaita leikkejä sisällä luokassa, opettaja piti huolta siitä, että kaikilla oli valittuna joku hänen mielestään järkevä tekeminen. Tämä tarkoitti ensinnäkin sitä, etteivät lapset saaneet olla tyhjän pantteina tai vaellella luokassa ja toiseksi sitä, ettei lasten valitsema leikki saanut näyttää opettajan silmissä riehumiselta tai pedagogisesti köyhältä:

*Vapaan leikkiajan alussa Léo ei ole vielä valinnut itselleen tekemistä. Sophie on valinnut piirtämisen, mutta hän juttelee, vitsailee ja painii Léon kanssa piiritilan matolla piirustuksen odottaessa penkillä. Opettaja katsoo Léon ja Sophien painia ja toteaa, ettei se saa jatkua. Hän kysyy, onko molemmilla joku muu tekeminen valittuna. Sophie kertoo, että hän on valinnut piirtämisen ja menee takaisin jatkamaan piirustustaan. Léo istuu matolla risti-istunnassa ja ehdottaa opettajalle, että hän vain lepäisi tässä näin. Opettaja ei hyväksy tätäkään ehdotusta. Sitten Léo sanoo, että hän voisi mennä leikkimään linnalla. Tämän ehdotuksen opettaja hyväksyy. Léo siirtyy linnan luo, mutta muuttaa sitten mieltään. Hän kysyy opettajalta: ”Voinko mennä sittenkin tietokoneelle?” Opettaja suostuu. Léo menee tietokoneelle ja alkaa pelata värityspeliä tietokoneella. David menee viereen katsomaan, kun Léo pelaa. (12.6.2017)*

Opettaja siis havainnoi lasten vapaita leikkejä ja puuttui niihin, jos koki etteivät ne olleet tarpeeksi laadukkaita. Puuttuminen tarkoitti yleensä pyyntöä lopettaa meneillään oleva puuha ja kehotusta ryhtyä tekemään jotain opettajan mielestä pedagogisesti järkevämpää. Tarvittaessa opettaja ehdotti lapsille jotain uutta tekemistä tai meni itse esimerkiksi pelaamaan lautapeliä heidän kanssaan. Opettaja kommentoi lasten leikkejä ja muisti myös kehua lapsia, jos vapaat leikit sujuivat hänen mielestään hyvin:

*Välillä hän (opettaja) tarkistaa, mitä kaikki ovat tekemässä ja toteaa: ”Onpas mukava huomata, että kaikilla on joku puuha meneillään!” (12.6.2017)*

*Opettaja ehdottaa Léolle ja Claralle: ”Katsokaas, näytän teille yhden kivan pelin.” (6.6.2017)*

Yleensä opettaja havainnoi lasten vapaita leikkejä sivusilmällä ja teki itse luokassa jotain muuta sillä aikaa, kun lapset leikkivät. Hän pysytteli saatavilla, vastaili lasten mahdollisiin kysymyksiin ja kuunteli, jos joku heistä tuli kertomaan jotakin:

*Vapaan leikin aikana opettaja hääriilee luokassa. Hän järjestelee papereita ja tavaroita. Hän etsii esimerkiksi minun tarvitsemani lupalaput ja heittää turhia papereita pois. Välillä hän silittelee lasten valmiita hamahelmikuvioita silitysraudalla. (9.6.2017)*

Kun lapsilla oli vapaata sisäleikkiaikaa, meteli luokassa nousi välillä kovaksi ja opettajan piti pyytää hiljaisuutta. Hänellä oli erilaisia keinoja alentaa luokan melutasoa. Joskus opettaja vain korotti ääntään ja pyysi lapsia pitämään leikeissään pienempää ääntä. Toisinaan hän käytti apuvälineitä, kuten hiljaisuussignaaliksi nimettyä hiekkaputkea. Lisäksi lapset olivat oppineet, että kun opettaja laskee kolmeen ja käskää kaikkia laittamaan kätensä puuskaan, täytyy pysähtyä ja hiljentyä, vaikka leikit olisivat kesken:

*Vapaan leikin aikana opettaja käskää Léoa antamaan hiljaisuussignaalin helistinputkella. Opettaja sanoo: ”Yksi, kaksi, kolme ja kädet puuskaan.” Lapset pysähtyvät, laittavat kätensä puuskaan ja hiljenevät. Osalla siihen menee vähän kauemmin aikaa, mutta luokka kuitenkin rauhoittuu ja hiljenee pikkuhiljaa. Opettaja kiinnittää ikkunaan hämähäkkilelun ja sanoo: ”Nyt pitää olla puhumatta niin kauan, kun hämähäkki on ikkunalla.” Hämähäkkilelu on sellainen, että se laskeutuu hiljalleen ikkunaa pitkin. Kun hämähäkkilelu saavuttaa ikkunan alapuolella olevan seinän, opettaja jatkaa hiljaisella äänellä: ”Nyt saatte jatkaa leikkejä ja puhumista, mutta paljon hiljaisemmalla äänellä kuin äsken.” (9.6.2017)*

Välitunneilla opettaja ei puuttunut lasten tekemisiin yhtä paljon kuin sisällä. Joskus hän kuitenkin ohjasi lapsia liikunnallisempiin leikkeihin:

*Osa lapsista istuskelee välitunnilla portailla, penkillä, nurmikolla tai kaivon kannella. Osa piirtää jälleen ulkona. Opettaja kannustaa muutamaa lasta liikunnallisempiin ulkoleikkeihin: ”Nyt olette jo istuneet kauan. Olisi aika mennä välillä vähän liikkumaan!” Opettaja kehottaa lapsia levittämään pitkän hyppynarun maahan ja kävelemään sitä pitkin. (31.5.2017)*

Sekä havainnointi että lasten haastattelut osoittivat, että vapaan leikin aika oli lapsille mieluinen ja merkityksellinen hetki:

*Lucaksella, Matthieuilla ja Nathanilla on rakentelunurkkauksessa meneillään yhteinen leikki parkkitalolla, dinosauruksilla, legoilla ja junaradalla. Pojat vaikuttavat todella tyytyväisiltä leikkiinsä. (1.6.2017)*

*Anna ja Edith hakevat luokan ulkopuolelta uusia lelupaketteja. Kun Lisa huomaa lelupaketit, hän sanoo äkkiä ”Tämä on valmis!” ja vilauttaa etikettiaskarteluaan opettajalle. – – Lapset siirtyvät lelupakettien avaamisen jälkeen niin innokkaasti kotileikkiin, että unohtavat kaikki roskat pöydälle. (30.5.2017)*

Kun kyselin lapsilta haastattelussa, mitä he tykkäsivät tehdä esikoulussa, vastaukset liittyivät useimmiten leikkeihin ja puuhiin, joita lapset saivat valita vapaan leikin aikana:

*Inès: Minä tykkään värittää värityskuvia ja tulostaa niitä.*

*Edith: Minä tykkään leikkiä kotileikinurkkauksessa.*

(Edithin ja Inèksen haastattelu 26.6.2017)

*Anna: No minä pidän leikkimisestä ja sinun kanssa pelaamisesta.*

(Annan ja Lisan haastattelu 26.6.2017)

*Clara: Piirtää ja leikkiä... Katsella kirjoja.*

(Claran ja Annan haastattelu 27.6.2017)

Toisaalta tarkentamatta jäi, tarkoittivatko Anna ja Clara näissä vastauksissaan leikkimisellä vapaata leikkimistä, ohjattuihin leikkeihin osallistumista vai kenties molempia.

Piireissä, joita oli yleensä esikoulupäivän aikana yksi tai kaksi ja joita opettaja veti vaihtelevina ajankohtina, ohjatuilla didaktisilla sääntöleikeillä oli iso rooli. Opettajan silmissä ohjatut leikkihetket olivat tilaisuuksia opettaa lapsille uusia asioita ja kartuttaa heidän taitojaan leikin varjolla. Lapsille ohjatut leikkihetket tarkoittivat lähinnä leikkimistä yhdessä opettajan ja ryhmäkavereiden kanssa:

*Minä: Mitä muuta hän (opettaja) tekee? Jos te olette vaikka piirissä, niin mitä hän tekee?*

*Clara: Hän kertoo meille kirjoista tarinoita ja me leikitään vähän aikaa hänen kanssaan ja hän tekee meille erilaisia juttuja, niin kuin sen pyörivän jutun (viittaa luultavasti eräiseen hyrräleikkiin). Ja jonkin aikaa me leikitään yhdessä opettajan kanssa. (Claran ja Annan haastattelu 27.6.2017)*

Opettaja tunsu ja hyödynsi lukuisia erilaisia sääntöleikkejä, joiden avulla oli mahdollista kehittää lasten kognitiivisia, sosiaalisia ja motorisia taitoja eri osa-alueineen. Joissakin leikeissä painottui uusien akateemisten taitojen oppiminen, kun taas toisissa leikeissä harjaannutettiin esimerkiksi hahmottamiskykyä, tarkkaavaisuutta tai muistia. Eräissä leikeissä lasten täytyi toimia erityisesti jonkin tietyn aistin varassa. Sääntöjen mukaan toimimisen ja oman vuoron odottamisen harjoittelua sisältyi lähes jokaiseen ohjattuun leikkiin. Tiedetyt leikit soveltuivat hyvin yhteistyötaitojen opetteluun. Hiljaa toimimisen harjoitteluunkin oli omat didaktiset sääntöleikkinsä. Erilaisten motoriikkaleikkien avulla hiottiin lasten hieno- ja karkeamotorisia taitoja, kuten silmän ja käden

yhteistyötä tai tasapainoa. Usein ohjatuissa didaktisissa sääntöleikeissä yhdistyivät monet eri oppimistavoitteet yhtä aikaa. 21 päivän kenttämuistiinpanoissani on kirjattuna leikkiohjeet 24 erilaiseen piirissä leikittyy didaktiseen sääntöleikkiin, eikä tämä määrä edes sisällä leikkien kaikkia eri variaatioita. Koska tutkimusraporttini pituus on rajallinen, esittelen tässä kaksi piirissä leikittyä didaktista sääntöleikkiä:

*Opettaja levittää lattialle värillisiä laminoituja A4-paperiarkkeja. Hän kertoo värit saksaksi lasten kanssa. Opettaja pyytää Alicea tulemaan eteen, sillä Alice osaa hyvin saksaa. Sen jälkeen opettaja valitsee kaksi lasta penkeiltä väriarkkien eteen polvilleen ja antaa heille kärpäslätkät. Opettaja kehottaa Alicea sanomaan värejä saksaksi. Kahden leikkijän tulee läimäyttää kärpäslätkällä sitä väriä, jonka Alice sanoo. Jos lapset eivät saksankielisestä sanasta ymmärrä, mikä väri on kyseessä, opettaja tai Alice sanoo saman sanan ranskaksi. Leikkiä leikitään niin monta kertaa, että kaikki saavat kokeilla värien läiskimistä kärpäslätkällä. (31.5.2017 piirissä leikitään didaktista sääntöleikkiä, joka kehittää erityisesti lasten kognitiivisia taitoja.)*

*Opettaja tuo piiriin pienen tarjottimen, jonka päällä on vesilasi. Piirin keskelle asetetaan yksi pitkä penkki. Muut istuvat hiljaa ja katsovat jännittyneinä, kun yksi lapsi kerrallaan yrittää nousta tarjotinta kantaen ja vettä läikyttämättä penkin päälle, kävellä sen päästä päähän, astua penkin päältä takaisin lattialle ja viedä tarjotin seuraavalle vuorossa olevalle lapselle. Lapset ovat innoissaan tästä ”tarjoilijaleikistä”. (30.5.2017 piirissä leikitään didaktista sääntöleikkiä, joka kehittää erityisesti lasten motorisia taitoja.)*

Piirit eivät olleet ainoita hetkiä, jolloin esikoululaiset leikkivät ohjattuja didaktisia sääntöleikkejä. Hyvällä ilmalla koko luokka siirtyi joskus opettajan johdolla koulun pihalle tai katokseen leikkimään. Pihalla ohjatut sääntöleikit sisälsivät usein enemmän liikkumista:

*Opettaja käskää lasten tulla jälleen asfalttialueelle, jossa on katuliitupiirustukset oppilaiden perheistä. Aletaan leikkiä matematiikkaa ja liikuntaa sisältävää sääntöleikkiä: Kun opettaja soittaa rumpua, lapset saavat liikkua vapaasti pelikentällä. Kun opettaja lopettaa soittamisen, lasten tulee mennä 2 hengen (myöhemmin 3 hengen) ryhmissä jonkun piirustuksen päälle seisomaan. (23.5.2017)*

Maanantai-iltapäivisin esiopetusryhmän lapsilla oli aina liikuntaa, jota opetti eri opettaja. Liikuntatunneilla, jotka pidettiin liikuntahallissa tai koulun pihalla, leikittiin usein liikunnanopettajan johdolla erilaisia liikuntaleikkejä. Liikunnanopettaja integroi niihin myös muita, kuin motorisiin taitoihin liittyviä tavoitteita:

*Pillileikin jälkeen leikitään susileikkiä. Menen leikkiin mukaan. Susileikki on hyvin saman tapainen hippaleikki kuin ”kuka pelkää hirviötä”. Lapset ovat todella riemukkaina mukana leikissä. Välillä opettaja integroi leikkiin matematiikkaa. Hän*

*kehottaa lapsia laskemaan, kuinka monta sutta aikoo seuraavaksi jahdata juoksijoita. (29.5.2017)*

Liikuntaleikeissä yhdistyivät leikkiminen, liikkuminen sekä kognitiivisten, sosiaalisten ja motoristen taitojen kehittäminen. Esiopetusryhmän oman opettajan vetämällä musiikkituokioilla ohjattuja sääntöleikkejä olivat erilaiset soitto- ja laululeikit. Niihin sisältyi eri kehitys- ja oppimistavoitteiden lisäksi myös taiteellista ilmaisua:

*Seuraavaksi siirrytään vielä sisätossut jalassa leikkimään laululeikkejä koulun edessä olevaan katokseen. Opettaja tuo CD-soittimen ulos. Laululeikit ovat erilaisia piirileikkejä, joissa lauletaan ja tanssitaan (Näin tanssii Jean Petit, Avignonin sillalla...). (24.5.2017)*

Yleensä lapset näyttivät pitävän ohjatuista leikeistä. Joskus lapset hakeutuivat leikkimään ohjattuja leikkejä jopa vapaan leikin aikana, jos siihen tarjoutui mahdollisuus:

*Iloisista ilmeistä päätellen lapset pitävät tästä leikistä. He myös toivovat, että leikkiä leikitään toisen kerran peräkkäin ja näin tehdään. (22.5.2017)*

*Inès ja Lisa pyytävät minua myöhemmin myös opettamaan heille jonkun uuden Suomessa leikittävän leikin (jonkun muun kuin ”kuka pelkää hirviötä”). Kerron, kuinka värimummoa leikitään. He sanovat, että osaavat jo saman leikin. Leikimme muutaman kerran värimummo-hippaa. (31.5.2017 välitunnilla)*

Leikki mainitaan usein yhtenä varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläistäistä esiopetusta kuvailevissa teksteissä (Confédération suisse & CDIP 2017; Eurydice 2017; Forster 2007a; Forster 2007b; Kovacks 2008, 4). Aineistoni osoittaa, että leikille annettiin tutkimani sveitsiläisen esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytännössä tärkeä rooli. Aikaa järjestettiin päivittäin sekä ohjatulle että vapaalle leikille. Tämän havainnon merkitys kasvaa, kun sitä peilaa aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tulleet pelkoon sveitsiläisen esiopetuksen käytäntöjen koulumaistumisesta. Leikin ja aivan erityisesti vapaan leikin aseman on pelätty heikkenevän, kun esikoulun tehtävänä on alettu pitää lasten muokkaamista koululaisiksi. (Forster 2007b; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013.) Leikin eri muodot, kuten rakenteluleikit, roolileikit, liikuntaleikit, laululeikit ja didaktiset leikit olivat monipuolisesti edustettuina havainnoimani esiopetusryhmän arjessa, mikä on kehityspsykologisten teorioiden valossa ihanteellista. Leikin on todettu tukevan lasten kehitystä ja oppimista tehokkaasti ja kokonaisvaltaisesti. Aikuisen herkän leikkiin suhtautumisen ja taidokkaan leikin ohjaamisen ansiosta leikin on huomattu tukevan lapsen oppimista koulumaista työskentelyä paremmin. Ryhmän 4–6-vuotiaat esikoululaiset olivat siinä iässä, että rakentelu- ja roolileikit olivat heille merkityksellisiä ja sääntöleikkeihin totuttelu oli ajankohtaista. (Kronqvist & Pulkkinen 2007,



118–122.) Ohjaamalla sääntöleikkejä opettaja loi lähikehityksen vyöhykkeen eli otti huomioon lasten kehittymässä olevat taidot (Vygotsky 1982, 184–186). Vygotskyn (1982, 184–186) mukaan laadukkaan ja hyvän opetuksen tulee kulkea juuri tähän tapaan kehityksen edellä. Kun ryhmä leikki opettajan kanssa didaktisia sääntöleikkejä, lapset kykenivät sellaisiin saavutuksiin, joihin he eivät olisi vielä keskenään vapaasti leikkiessä pystyneet (vrt. Vygotsky 1982, 184–186). Voisi siis todeta, että sveitsiläisen esiopetusryhmän opettaja arvosti leikin eri muotoja ja hyödynsi niitä sekä pedagogiselta että kehityopsykologiselta kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Toki leikkien laadunvalvojana ja järjestyksen ylläpitäjänä toimiessaan opettaja tuli rajoittaneeksi kaaosta, vapautta ja luovuutta heijastavia ”mustia leikkejä” ja tukeneeksi rauhallisia ja selkeitä kasvatusopillisia ”valkeita leikkejä”, vaikka molempien on todettu olevan lapsille tärkeitä heidän kehityksensä kannalta (Bergström 1997, 145–151).

### 7.3 Työ

Kun käsittelen tässä tutkielmassa työtä varhaiskasvatuksen menetelmänä, käsittelen oikeastaan erilaisia työkasvatuksen menetelmiä. Työkasvatus perustuu ajatukseen siitä, että ”työtä tehdessään lapsi voi kasvaa, kehittyä, oppia ja sosiaalistua ihmisen kulttuurihistorian ydinalueeseen työntekoon, ja samalla hän voi työssä ja työn kautta saavuttaa myös monia muita kasvuun, kehitykseen, oppimiseen ja sosiaalistumiseen liittyviä tietoja, taitoja, valmiuksia, merkityksiä ja näkemyksiä” (Härkönen 2008b, 143). Havainnoidessani esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytäntöä, kiinnitin huomiota muun ohella siihen, millaisia työtehtäviä lapset tekivät esikoulussa ja millaista oli lasten ja opettajan suhtautuminen työhön. Esiopetusryhmässä tehtävämonisteiden ja askartelujen yms. tekemisestä puhuttiin työskentelynä, joten määrittelin nekin lapsille annetuiksi työtehtäviksi.

Lasten tuli esikoulussa harjoitella työskentelemistä koululaisten tavoin. Leikin varjolla ja arjen toiminnoissa oppiminen oli toki tärkeä osa esikoulun varhaiskasvatuskäytäntöä, mutta välillä lasten täytyi myös tehdä aktiivisesti ja tietoisesti töitä oman oppimisensa eteen. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että lasten piti tehdä opettajan määräämiä tehtäviä. Lähes jokaiseen esikoulupäivään kuului vähintään yksi tehtävätuokio. Tyypillisellä tehtävätuokiolla lapset tekivät tehtävämonisteita pöytien ääressä. Tehtävämonisteiden tekeminen vaati lapsilta paikallaan oloa, keskittymistä, huolellisuutta, pitkäjänteisyyttä ja itsekuria. Samalla opeteltiin työrauhan antamista muille. Usein monisteet olivat kynätehtäviä, joissa harjoiteltiin kirjoittamisen, lukemisen tai laskemisen alkeita:

*Välitunnin jälkeen tehdään kirjoitusharjoituksia. Kynätehtävässä on kuvia sekä kuvia vastaavia sanoja, joista puuttuu yksi kirjain. Opettaja sanoo, mikä sana on*

*kyseessä ja lasten on kirjoitettava tyhjään kohtaan puuttuva kirjain. Opettaja painottaa puuttuvaa kirjainta tai sanoo sen vielä erikseen. Lisäksi monisteessa on aina tarjottu lapsille kolmea vaihtoehtoista kirjainta, joista yksi on oikea puuttuva kirjain. (26.6.2017)*

Tehtävuokioilla esiopetusryhmän lapset siis ikään kuin totuttelivat koulumaiseen työskentelyyn ja harjoittelivat sellaisia työtapoja, joita vanhemmilta koululaisilta vaadittaisiin. Usein opettaja eriytti opetusta valitsemalla ensimmäisen vuoden esikoululaisille helpompia ja lyhyempiä tehtäviä kuin toisen vuoden esikoululaisille tai auttamalla heitä kaikille yhteisessä tehtävässä enemmän. Joskus tehtävämonisteiden tekemiseen kuului akateemisten taitojen harjoittelun lisäksi leikkaamista ja liimaamista. Tällöin opettaja saattoi esimerkiksi hoitaa leikkaamisosuuden joidenkin lasten puolesta, jotta heille jäisi enemmän aikaa ja energiaa tehtävän muiden kohtien tekemiseen:

*He (lapset) siirtyvät pöydän ääreen. Opettaja jakaa monisteet ja selittää lapsille tehtävän ohjeita. Kyseessä on samankaltainen tehtävä kuin eilen aamulla. Lasten tulee leikata yhdestä monisteesta irti sanoja. Opettaja leikkaa muutamille lapsille sanat valmiiksi. Sen jälkeen lasten tulee katsoa valokopiota eilen luetun lastenkirjan kannesta ja yrittää löytää leikkaamiensa sanojen joukosta kaikki kirjan kannessa olevat sanat (kirjailijan nimi ja kirjan otsikko) sekä liimata oikeat sanat oikeassa järjestyksessä kolmannelle paperille, jossa on pieni kuva kirjan kannesta. Opettaja auttaa lapsia vertailemaan kirjan kannen sanoja sekä leikattuja sanoja. Teen samoin. (24.5.2017)*

Toisinaan joihinkin hahmottamistehtäviin, kirjaintehtäviin tai matemaattisiin tehtäviin ei kuulunut monistetta ollenkaan, vaan ne tehtiin esimerkiksi puupalikoita, kirjainkortteja tai kuvakortteja hyödyntäen. Siinä missä tehtävämonisteiden tekeminen oli lähinnä yksilösuoritus, monisteettomia tehtäviä saatettiin tehdä myös koko ryhmän kesken esimerkiksi piirissä:

*Seuraavaksi opettaja jakaa lapsille kirjainkortteja, joissa on pieninä kirjaimina kaikki aakkosten kirjaimet. Edellisissä korteissa oli isoja kirjaimia. Lasten tulee löytää lattialta ensimmäiseltä kirjainriviltä ne isot kirjaimet, jotka vastaavat heille jaettuja pieniä kirjaimia ja laittaa oikeat pienet kirjaimet oikeiden isojen kirjainten alle. Tämän jälkeen samankaltaista lajittelua jatketaan vielä pienillä ja isoilla kaunokirjaimilla. Lapset eivät aina hahmota helposti kaunokirjaimia (eivätkä kaikki jaksa keskittyä enää muutenkaan kirjainkorttien lajitteluun) vaan opettajan ja minun pitää auttaa. Välillä lapset auttavat myös toisiaan. Lopulta lattialla on neljä riviä kirjaimia: isot kirjaimet, pienet kirjaimet, isot kaunokirjaimet ja pienet kaunokirjaimet. (26.6.2017)*

Lapsilla oli mahdollisuus tehdä vastaavanlaisia ”koululaisten tehtäviä” halutessaan myös vapaan leikin aikana. Jokaisella lapsella oli esimerkiksi esikoulussa vihko vapaaehtoisia kirjoitusharjoituksia varten:

*Léo päättää hakea uudelleen kirjoitusvihkonsa. Hän asettuu jälleen pöydän ääreen viereeni. Kysyn, mitä kirjainta hän haluaisi seuraavaksi harjoitella. Léo sanoo: ”Minä haluan tehdä P-kirjaimia. P, niin kuin papa”. Kirjoitan Léon vihkoon mallikirjaimen rivin alkuun ja hän jatkaa. (29.5.2017)*

Lapset käyttivät vapaata leikkiaikaa tehtävien tekoon kuitenkin melko harvoin, ellei esimerkiksi värityskuvia lasketa tehtäviksi. Värityskuvien, piirustusten, askarteluiden ja käsitöiden tekeminen kuului esiopetusryhmän arkeen niin ohjattujen tuokioiden kuin vapaiden leikkienkin puitteissa. Nämä aktiviteetit olisivat toisaalta määriteltävissä työskentelyksi, mutta toisaalta taiteelliseksi ilmaisuksi. Joissakin tapauksissa konteksti sekä tutkittavien sanavalinnat ja teot kuitenkin kertoivat, että kyseessä oli paremminkin työskentely ja tehtävän suorittaminen, kuin vapaa taiteellinen ilmaisu:

*Opettaja kaataa lasipurkkeihin vain keltaista maalia, joten kaikkien on maalattava norsunsa keltaisella. Anna: ”Ai tämä maalataan keltaisella?”. Opettaja: ”No totta kai!” Puunorsuun kuuluva kahva jätetään vielä maalaamatta. Opettaja ohjeistaa lapsia: ”Maalatkaa ensin nämä reunat näin”. Hän näyttää mallia. Opettaja: ”Tulen kohta tarkistamaan, että kaikki ovat maallanneet reunat hyvin”. Opettaja tulee Annan luo, ottaa hänen puunorsunsa ja pensselinsä: ”Minäpä tarkistan...” Samalla hän maalaa vähän itse Annan puunorsun reunoja. (1.6.2017)*

*Léo on tuonut luokkaan leikkitaikasauvan. Askartelun ohessa Sophie ja Léo leikkivät taikuria. He lausuvat taikasanoja ja loitsuja taikasauvaa heilutellen. Myös Clara kiinnostuu tästä leikistä ja jättää hetkeksi askartelunsa huomiotta.*

*Tällöin Lisa valittaa opettajalle: ”Opettaja! Léo ja Clara eivät työskentele.”*

*Léo puolustautuu: ”En voi tehdä tätä (askartelua) ilman mallia!”*

*Opettaja sanoo, että Léo voi mennä katsomaan tietokoneelta mallia. Mallikuva on netissä ja nettisivu (Pinterest) on tietokoneella auki. Léo käy katsomassa mallia. Autan Léoa työstämään askarteluaan, sillä hän on muista jäljessä. Léo on huokaillut, kun opettaja on kehottanut häntä työskentelemään. Hän on leikkinyt, jutellut ja katsellut, mutta ei vielä askarrellut. (19.6.2017)*

Jälkimmäinen aineistokatkkelma muistuttaa samalla myös ilmiöstä, jonka mainitsin edellisessä, leikistä kertovassa luvussa – esikoulussa leikeillä oli taipumusta levitä suunnitellusti tai suunnittelematta kaikkeen toimintaan ja ilmetä näin ollen myös työskentelyn lomassa.

Usein varhaiskasvatusikäisten lasten työkasvatus integroituu muuhun pedagogiseen toimintaan ja toteutuu esimerkiksi leikkien, tuokioiden ja juhlien valmistelussa ja poiskorjaamisessa (Härkönen 2008b, 145). Tämän havaitsin myös tutkimuskentälläni. Esiopetusryhmän opettaja kertoi haastattelussaan, kuinka vaati lapsia pitämään luokassa järjestystä yllä:

*Minä: Okei... Entä minkä tyyppisiä työtehtäviä lapset tekevät esikoulussa?*

*Opettaja: No siis ensinnäkin me teemme esikoulutehtäviä tai askarteluja... Tai sitten jos meillä on ollut joku aktiviteetti, niin sen jälkeen lasten täytyy siivota tavarat takaisin paikoilleen. Tai jos he ovat katselleet kirjaa, niin heidän pitää*

*viedä se takaisin kirjahyllyyn. Tai jos he ovat leikkineet linnalla, niin heidän pitää siivota linna ennen kuin lähtevät pois linnaleikkinurkkauksesta. Jos he ovat alkaneet tehdä palapeliä, niin heidän pitää koota se loppuun. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Opettaja antoi lapsille myös aina silloin tällöin pieniä apulaisen tehtäviä. Jos esimerkiksi tuolit piti laskea alas pöydiltä esikoulupäivän alkajaisiksi tai nostaa takaisin ylös päivän päätteeksi, opettaja kehotti lapsia tekemään tämän työn. Joskus opettaja pyysi lapsia hakemaan yläkerrassa sijaitsevan opettajanhuoneen tulostimesta tulostamiaan papereita tai käytti lapsia viestinviejinä, jos hänellä oli lyhyttä asiaa muiden luokkien opettajille. Lisäksi hän nimesi joskus lapsia suorittamaan pieniä tehtäviä, jotka helpottivat ohjattujen tuokioiden kulkua:

*Opettaja kehottaa Sophieta valmistelemaan leikin levittämällä maahan erilaisia kalakortteja. (2.6.2017)*

*Opettaja pyytää Claraa keräämään kaikkien kapulat laatikkoon. (24.5.2017)*

Juhlien valmistelu oli työkasvatusta parhaimmillaan, sillä se edellytti koko ryhmältä monien erilaisten työtehtävien hoitamista. Olin mukana, kun ryhmä valmisteli kevätjuhlan tapaista vanhempainiltaa:

*Iltapäivä on varattu juhlan valmisteluun. Juhlavalmisteluihin kuuluvat etenkin luokan siivoaminen ja järjesteleminen juhlakuntoon sekä tarjoilupöytien valmistelu. Opettajan käskystä lapset vievät ensin kaikki rakentelunurkkauksen lelukorit käytävän varastoon. Tämän jälkeen rullaamme nurkkauksen ison maton sivuun. Rullaamme myös piiritilan maton. Opettaja käsklee lapsia viemään pienet tuolit ulos luokasta, siirtelemään pöytiä sivuun, tuomaan pienet tuolit takaisin ja järjestämään ne pöytien päälle pois jaloista, järjestelemään isot tuolit katsomoksi, siirtämään piiritilan penkkejä... Opettaja antaa lapsille etenkin paljon kantamistehtäviä. Lapset ovat innoissaan, kun saavat siirrellä pöytiä.*

*Opettaja: "Nyt täällä tarvittaisiin taas teidän voimakkaita lihaksianne! Kantakaa tämä pöytä tuonne." (Näyttää.)*

*Léo: "Täältä tullaan! Mulla ainakin riittää lihasvoimaa!"*

*Edith, Clara ja Lisa saavat myös imuroida. Sophie ja Anna keksivät oman "tehokkaan" tekniikkansa tuolien siirtelyyn. Heistä on hauskaa yrittää siirtää kahta tuolia kerrallaan. Opettaja antaa lasten kantaa tarjoiluastioita, juomia ja naposteltavia tarjoilupöydille käytävän puolelle. Opettaja neuvoo lapsia uusien posliinisten tarjoiluastioiden siirtämisessä luokasta tarjoilupöydille käytävään: "Viekkää yksi tavara kerrallaan!" (20.6.2017)*

Joitakin aikaisemmin esikouluvuoden aikana pidettyjä juhlia varten lapset olivat myös leiponeet tarjoiluja ja askarrelleet koristeita. Joulujuhlaa sekä äitien- ja isänpäiväjuhlaa varten lapset olivat

valmistaneet esikoulussa lahjoja ja karnevaalia varten he olivat työstäneet opettajien avustuksella omia naamiaisasujaan:

*Teema oli cowboyt ja intiaanit ja me teimme hienot asut lapsille. Kaikki opettajat ompelivat asuja. Lapset lisäsivät niihin helmikirjailuja. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Varsinaisten tehtävätuokioiden lisäksi opettaja toteutti työkasvatusta siis myös monen muun pedagogisen toiminnan yhteydessä.

Opettaja piti työtä tärkeänä osana esikoulun varhaiskasvatuskäytäntöä. Työ oli merkki siitä, että oltiin koulussa, eikä hoitopaikassa tai kotona. Lapset olivat jo kovaa vauhtia matkalla koululaisiksi ja opettaja odotti heiltä sen mukaista työskentelyä:

*Opettaja Lisalle, joka tulee aamulla luokkaan (muut jo työskentelevät tehtävämonisteiden parissa ja Lisa höpöttelee kovasti): "Kuulepas neiti. Kun tulet kouluun, niin höpöttäminen loppuu ja työnteko alkaa." (6.6.2017)*

*Opettaja: "No huomenna alkaa teidän onneksenne neljän päivän loma. Mutta tänä aamuna vielä vähän työskennellään. Yksi tehtävä pitäisi tehdä. Mikäs koulu se sellainen olisi, jossa ei töitä tehtäisi?" (24.5.2017)*

*Minä: Entä mitä opettaja sanoo teille luokassa?*

*Clara: Hän sanoo meille, että työskennelkää.*

*Minä: Ai hän kehottaa teitä työskentelemään?*

*Clara: Hän kehottaa meitä tekemään numeroita.*

*(Claran ja Annan haastattelu 27.6.2017)*

Kun lapset työskentelivät, opettaja otti työnohjaajan ja laadunvalvojan roolin. Hän ohjeisti ja auttoi sekä tarvittaessa ojensikin lapsia, jotta he suorittaisivat työtehtävät huolella, oikein ja alusta loppuun:

*Opettaja haluaa varmistaa, että kaikki puupalan reunat ovat kokonaan ja näitisti maalin peitossa. Opettaja kehottaa Claraa maalaamaan elefanttinsa vielä kertaalleen liikuttaen sutia ylös ja alas, jotta maali levittyisi tasaisemmin. (1.6.2017)*

*Kun Inès saa tehtävän valmiiksi, hän menee näyttämään sitä opettajalle. Inès on kirjoittanut vitokset lyijykynällä. Opettaja katsoo Inèksen piirtämiä vitosia. Osa on oikean muotoisia, mutta osassa on opettajan mielestä paranneltavaa. Opettaja ottaa punaisen värikynän ja piirtää sillä korjattavien vitosten päälle mallivitosia. Inès menee takaisin omalle paikalle ja kirjoittaa vielä muutaman oikean muotoisen vitosen. (29.5.2017)*

Työkasvatus eroaakin leikkipedagogiikasta ja taidekasvatuksesta sen vuoksi, että leikissä keskeistä voi olla prosessi ja taiteellisen ilmaisun tulos saa olla tekijänsä näköinen, mutta työn tavoite on ennalta tiedossa ja lopputulosta verrataan siihen (Härkönen 2008, 143). Sen lisäksi, että opettaja

valvoi työn laatua, hän huolehti työrauhan ylläpitämisestä. Hänellä oli myös valta määritellä, milloin ja kuinka kauan aikaa käytettiin työskentelyyn ja milloin muihin aktiviteetteihin, kuten leikkiin. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka lapsetkin joskus tarkkailivat toistensa työskentelyn laatua ja puuttuivat siihen tarvittaessa opettajan tavoin tai hänen välityksellään:

*Yhdessä vaiheessa Anna ojentaa aikuismaisesti kavereitaan, jotka höpöttelevät ja leikkivät, vaikka tehtävämonisteet ovat kesken: "Hei kuulkaas, nyt pitää työskennellä, eikä höpötellä!" (26.6.2017)*

*Inès ja Lisa istuvat vierekkäin. Inès värittää värityskuvaa, mutta Lisalla on vielä käärmetehtävä kesken. Lisa lähtee pois pöydästä. Inès huomaa tämän ja sanoo: "Ope! Lisa ei työskentele!" Tällöin Lisa vastaa ja puolustautuu: "Hei, minä menen vain hakemaan värikynää!" (27.6.2017)*

Työ ja työn näkyvät tulokset, kuten lasten kansioihin kertyvät tehtävämonisteet toimivat ulkopuolisille tahoille leikkiä konkreettisempänä todisteena siitä, että varhaiskasvatus oli suunnitelmallista, laadukasta ja tuloksellista. Työskentely oli merkki siitä, että opetussuunnitelman mukaisen varhaiskasvatuksen kanssa oltiin tosissaan, eikä esikoulussa "vain leikitty":

*Opettaja näyttää minulle virallista "HarmoS Cycle 1" - opetussuunnitelmakansiota. Selaan kansiota lasten tehdessä tehtäviä ja kysyn opettajalta: "Onko sinun mielestäsi esikouluelämä muuttunut HarmoS-sopimuksen ja ranskankielisen alueen uuden opetussuunnitelman (PER) myötä?" Opettaja vastaa ensin: "No ei oikeastaan". Sitten hän täsmentää: "Tai on se sillä tavalla muuttunut, että nykyään eri esikoulut tarjoavat yhdenmukaisempaa opetusta. Minun luokassani tehtiin kyllä jo ennen niitä (HarmoS-sopimusta ja opetussuunnitelmauudistusta) ranskan ja matematiikan tehtäviä, koska olen saanut koulutusta myös alaluokkien opetukseen. Täällä ei esikoulun arki juurikaan muuttunut. Mutta uudistukset muuttivat sellaisia esikoululuokkia, joissa ennen lähinnä leikittiin kaiket päivät. Nyt kaikkialla pitää tehdä myös tiettyjä tehtäviä ja harjoituksia." (22.6.2017)*

Toisaalta opettaja piti mielessä myös leikin sekä muiden varhaiskasvatuksen menetelmien tärkeyden esikouluikäisille ja ymmärsi, ettei koulumainen työskentely ollut aina se puuha, johon lapset olisivat mieluiten ryhtyneet. Havainnoinnin ohella lasten haastattelut osoittivat, ettei tehtävämonisteiden tekeminen aina maistunut lapsille. He olisivat mieluummin esimerkiksi leikkineet, pelanneet, väritelleet tai piirrelleet vapaasti:

*Minä: Entä mistä te ette pidä koulussa?*

*Anna: Mä en tykkää tehtävämonisteista.*

*Minä: Entä sinä? (Kysyn Lisalta.)*

*Lisa: Minäkään en tykkää tehdä tehtävämonisteita.*

*Minä: Miksi?*

*Anna: Koska oikeastaan...*

*Lisa: Sitten ei voida enää tehdä piirustuksia ja pitäisi tehdä vähemmän tehtävämonisteita.*

*Anna: Niin.*

(Annan ja Lisan haastattelu 26.6.2017)

Lasten riemu oli suuri, jos tehtävämonisteita ei poikkeuksellisesti tehtykään:

*Kun äänikirjatuokio loppuu, opettaja sanoo, että lapset voivat mennä leikkimään. Hän lisää, ettei tänään tehdä ollenkaan kynätehtäviä. Lapset hihkuvat naamat loistaen "Jeeee!" ja tuulettavat. He alkavat huutaa riemukkaasti ja rytmikkäästi kuorossa: "Ei teh-tä-vi-ä! Ei teh-tä-vi-ä! Ei teh-tä-vi-ä!" (31.5.2017)*

Saadakseen lapset työskentelemään opettaja yritti motivoida lapsia kannustamalla ja auttamalla heitä sekä keventämällä tunnelmaa huumorin avulla. Joskus opettaja katsoi lasten leikkimistä ja hassuttelua työnteon lomassa läpi sormien tai liittyi siihen mukaan itsekin. Kaiken kaikkiaan opettaja yritti välittää lapsille positiivista suhtautumista työnteokseen:

*Clara huokaisee suurieleisesti ja näyttää siltä, ettei hän jaksaisi enää parannella maalaustyötään. Opettaja reagoi tähän ihmetellen ja vähän hassutellen: "No? Mitä 'huoh'? Ei kai nyt työhön tuolla tavalla voi asennoitua. En minäkään huokaile aamulla, että voi ei, täytyy lähteä kouluun. Minä ajattelen, että voi kun kivaa mennä kouluun ja nähdä kaikki minun oppilaani." (1.6.2017)*

*On perjantaiaamu ja opettaja tulee luokkaan hassutellen: "No niin, tänään tehdäänkin sitten kynätehtäviä välkkään asti!"*

*Nathan ihmettelee: "Mitä? Tehtävien tekoa kymmeneen asti!"*

*Opettaja: "No ei nyt sentään. Minä vain juksasin. Se olisi aivan liian pitkä aika tehdä tehtäviä. Oikeasti minulla on teille täksi aamuksi vain yksi minitehtävä, jossa menee vain muutama minuutti!"*

*Nathan näyttää huojentuneelta. (9.6.2017)*

Sveitsissä yksi esikoulun tavoitteista on opettaa lapsi työskentelemään koululaisen tavoin. (Confédération suisse & CDIP 2017). Substantiivi *travail* eli työ sekä verbi *travailler* eli työskennellä esiintyvät monissa ranskankielisissä Sveitsin esikoulua käsittelevissä tutkimuksissa ja asiakirjoissa lasten toimintaan liitettyinä sanoina (Concordat HarmoS 2007; Confédération suisse & CDIP 2017; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013; Kovacs 2008; Thévenaz-Christen 2005; Zeder & Joye-Wicki 2012). Samat sanat toistuivat usein myös tutkimuskentälläni. Työskentelyksi

kutsuttiin tutkimassani esiopetusryhmässä ennen kaikkea opettajan valitsemien tehtävien ja askartelujen tekoa, jota sisältyi lähes jokaiseen esikoulupäivään. Tällainen työskentely teki esikoulusta ”vakavasti otettavan” koulun, jossa opetussuunnitelmaa noudatettiin. Ranskassa, josta Sveitsin ranskankielinen alue on saanut paljon vaikutteita kulttuuriinsa, esikouluilla on todettu olevan paineita tehdä lasten oppiminen näkyväksi ulkopuolisille (Brougère 2010). Tutkimuskentälläni lasten kansioihin kertyvät tehtävämonisteet toimivat todisteina siitä, ettei esikoulussa ”vain leikitty”.

Suomessa työ varhaiskasvatuksen menetelmänä yhdistetään yleensä hieman erilaiseen toimintaan. Lapset otetaan mukaan käytännönläheisiin ja konkreettisiin taloustöihin, töihin luonnossa sekä töihin erilaisten materiaalien parissa. Lisäksi lapsille annetaan pieniä työtehtäviä muun pedagogisen toiminnan yhteydessä ja heidät tutustutetaan aikuisten työelämään esimerkiksi leikkien, kirjojen ja vierailuiden avulla. (Härkönen 2008b, 145.) Tällaista työkasvatusta sisältyi jonkin verran sveitsiläisen esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytäntöön koulumaiseen työskentelyyn totuttelemisen rinnalla ja se maistui lapsille usein paremmin, kuin työskentely akateemisten taitojen oppimisen eteen. Työkasvatuksen hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää, sillä sen on todettu tukevan lapsen persoonallisuuden kehitystä monipuolisesti. Sen lisäksi, että lapsi oppii työkasvatuksen ansiosta itse työntekoa, työkasvatus kehittää lapsen vastuun- ja velvollisuudentuntoa sekä yhteistyökykyä ja auttaa lasta omaksumaan monia erilaisia tietoja, taitoja, valmiuksia, merkityksiä sekä näkemyksiä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 204–208; Härkönen 2008b.)

## 7.4 Opetus

Kuten aikaisemmissa luvuissa on käynyt ilmi, opetus integroitui esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytännössä perustoimintoihin ja hoitoon, leikkeihin ja työtehtäviin. Myös juhlat ja retket, joista seuraavissa luvuissa kerron, sisälsivät opetusta. Väljästä näkökulmasta määriteltynä opetus onkin sitä, että lapsille järjestetään kehittävää, kiinnostavaa ja monipuolista toimintaa. Varhaiskasvatuksessa käytetään paljon tällaista opetuksen välillistä muotoa. Kapeammasta näkökulmasta katsottuna opetus voi tarkoittaa myös koulumaisempaa oppimis-opetustapahtumaa. (Helenius 2008b, 67.) Tässä luvussa kerron, millaisia opetustapoja opettaja käytti sellaisissa tilanteissa, joissa opetus ei varsinaisesti integroitunut perustoimintoihin ja hoitoon, leikkiin, työhön, juhliin tai retkiin.



Ensinnäkin opettaja opetti esikoululaisia lastenkirjallisuuden avulla. Lukemalla piirissä lastenkirjoja, opettaja pystyi käsittelemään esimerkiksi eri sisältöalueita tai tunteita lasten kanssa heidän ikäisilleen sopivalla tavalla. Lisäksi lukuhetket kehittivät lasten kielellisiä taitoja, kuten sanavarastoa:

*Nyt olen ajatellut lukea heille yhden kirjan, jossa kerrotaan, mitä eri puolilla maapalloa asuvat ihmiset tekevät tiettyyn kellonaikaan. Esimerkiksi, että sillä aikaa, kun täällä syödään aamiaista, niin joissain toisissa maissa nukutaan ja toisissa lähdetään merelle... Näin herkistän heitä vähän maailman asioihin. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

*Kun opettaja lukee kirjaa, tarinassa vastaan tulee sana, jonka opettaja ajattelee ehkä olevan lapsille vieras. Ainakin opettaja pysähtyy sanan kohdalle ja selittää sen merkityksen: "Sävelastekko. Se tarkoittaa do-re-mi-fi-so-la-si-do." (6.6.2017)*

Toisinaan opettajan lukemat kirjat herättivät opettavaista keskustelua:

*Opettaja käskää Lucaksen valita lukunurkkauksesta kirjan. Opettaja lukee lapsille suunnatun kuvakirjan, joka kertoo hyönteisruuista, joita maailmalla syödään. Välillä, kun opettaja näyttää lapsille kuvaa, lapset toteavat "Yyyöök!" ja nyrpistävät nenäänsä. Tämä alkaa herättää keskustelua. Inès sanoo: "Ruuusta ei saa sanoa, että se on 'yök' vaan pitää mieluummin sanoa, että 'en oikein pidä tästä ruoasta'". Léo sanoo: "Ette te sitä paitsi voi sanoa, että hyönteisruoka 'yök', jos ette ole koskaan maistaneet." Opettaja toteaa, että Léo on oikeassa ja kehuu hyvää huomautusta. (24.5.2017)*

Keskustelu oli kirjojen lukemisen lisäksi yksi opettajan usein käyttämä opetusmenetelmä, samoin kertominen. Joskus opettaja kertoi lapsille opettavaisia tosielämän tarinoita sekä lyhyitä juttuja ja huomioita, joita lapset saivat kommentoida. Kertomisen ja keskustelujen tarkoituksena oli saada lapset ajattelemaan, oppimaan uusia asioita ja omaksumaan toivottavia toimintatapoja. Joskus opettaja liitti kerrontaan visuaalista havainnollistamista tai draamaa. Hän saattoi esimerkiksi kertoessaan näyttää lapsille jotakin esinettä, kuvaa tai karttaa, puhua käsinuken suulla tai demonstroida jonkin asian tekemistä:

*Klo 9:15 kokoonnutaan penkeille puolikaareen opettajaa vastapäätä. Opettaja ottaa esille rikkiäisen korin ja sanoo: "Tiedättäkö miksi otin esiin tämän korin? Koska se on rikki ja olen joutunut ostamaan uuden korin." Opettaja näyttää rikkiäistä kohtaa. Isosta punotusta korista töröttää risun pää. Opettaja sanoo: "Jokainen joka tietää, miksi kori on mennyt rikki, nostakoon kätensä." Noin puolet lapsista viittaa. Opettaja kysyy: "No, mitä luulette? Miksi kori on mennyt rikki?" Hän antaa lapsille vuoron perään puheenvuoron. Lapset vastailevat: "Koska siinä on istuttu... Koska sillä on leikitty... Koska sen sisällä on istuttu..." Opettaja kertoo: "Koska korin sisällä on istuttu, se on mennyt rikki. Tämä on käsin punottu kori ja se on palikoiden säilytystä varten." Opettaja lisää vielä: "Luuletteko, että*

*tämän korin punonut ihminen olisi tyytyväinen, jos näkisi mitä hänen omin käsin tekemälleen korille on käynyt?” Lapset vastaavat: ”Eeei.” Opettaja sanoo: ”Niinpä. Ei varmasti olisi. Toisten työtä täytyy arvostaa. Ja katsokaapa tätä tikkua. Tämä on aika terävä ja vaarallinen. Jos tämä osuisi jonkun teidän takapuoleen, niin siihen tulisi sellainen haava, että täytyisi lähteä lääkäriin.” Lapset katsovat ja kuuntelevat. Opettaja varmistaa: ”Onko nyt selvä, ettei kukaan, kukaan, kukaan teistä mene uuteen koriin istumaan tai leiki sillä?” Lapset vastaavat: ”Jooo.” (23.5.2017)*

Edellinen aineistokatkkelma osoittaa, että opettajalla oli joskus jo etukäteen mielessä jokin päämäärä, johon hän toivoi keskustelun johtavan. Jotkut keskustelut olivat sen sijaan avoimempia ja jättivät enemmän tilaa lasten omille mielipiteille. Tällaisissa keskusteluissa ei ollut oikeita tai vääriä vastauksia, vaan ajatuksena oli opettaa lapsille itsensä ilmaisua.

Kuulusteluissa opettaja taas nimenomaan haki oikeita vastauksia. Kuulusteleminen tuntui kuitenkin olevan ennen kaikkea tapa kerrata opittuja asioita koko ryhmän kesken, ei niinkään testata yksittäisten lasten osaamista:

*Tässä välissä opettaja kerää matolta aiemmin käytetyt muotolaatat takaisin laatikkoon. Samalla hän kuulustelee lapsilta lukuja: ”Mikä luku tulee luvun 13 jälkeen? Mikä luku tulee ennen lukua 8? ...” Hän kehottaa lapsia luettelemaan yhteen ääneen kuukaudet ja viikonpäivät. Hän kysyy myös mihin kirjaimeen sana lauantai (samedi) päättyy. (22.5.2017)*

*Piirin loppupuolella opettaja näyttää lapsille kortteja, joissa on eri kirjaimia. Lasten tulee sanoa, mitä kirjainta opettaja kulloinkin näyttää. (30.5.2017)*

Näkinsin kyseisenlaiset kuulustelut kertaamiseen perustuvana opetusmenetelmänä ja vain toissijaisesti arviointimenetelmänä.

Hyvien käytöstapojen opettamisessa opettaja käytti hyväksi niin sanottuja ”etuoikeuskortteja”. Kyseessä oli palkitsemiseen perustuva opetusmenetelmä:

*Keskustelun aihe vaihtuu, kun Léo viittaa ja kysyy, että saavatko he etuoikeuskortit. Opettaja on aikaisemmin samalla viikolla sanonut, että oppilaat ovat olleet niin kilttejä, että ansaitsevat etuoikeuskortit. Ideana on, että lapset voivat hyvällä käytöksellä ansaita etuoikeuskortteja. Jos lapset ovat käyttäytyneet huonosti, kortit jäävät saamatta. Opettajan mukaan menetelmä kannustaa kaikkia lapsia hyvään käytökseen, eikä vain rankaise huonosti käyttäytyneitä lapsia. Opettaja asettaa kortteja lasten eteen lattialle ja selittää samalla, mitä etuoikeutta kortit kuvastavat: ”Tällä kortilla saa valita, minkä kirjan opettaja lukee. Tällä kortilla saa valita penkkipiirillä vieruskaverinsa. Tällä kortilla saa varata jonkun leikkialueen ensimmäisenä. Tällä kortilla saa valita, mitä pelaa. Tällä kortilla saa valita haluamansa värityskuvan. Tällä kortilla saa näyttää koko luokalle hiljaisuusmerkkiä...” Seuraavaksi opettaja kutsuu lapset nimeltä yksi kerrallaan valitsemaan etuoikeuskorttinsa. Opettaja kirjoittaa paperille muistiin, minkä etuoikeuden kukin lapsi on valinnut. Hän selittää, että kortti on voimassa ensi viikolla. (2.6.2017)*

Tieto- ja viestintäteknologiaa käytettiin esiopetusryhmässä harkitusti opetuksellisiin tarkoituksiin. Opettaja antoi lasten välillä pelata luokassa olevalla tietokoneella tai katsoa lyhyitä videoita. Hän salli kuitenkin vain sellaiset pelit ja videot, joiden uskoi *opettavan* lapsille jotain järkevää:

*Jos heillä on jotain laitteita, joilla voi katsella videoita, Game Boy -pelejä, niin niitä me emme salli luokassa, koska heillä on kotona jo ihan tarpeeksi aikaa leikkiä sellaisilla. Sen sijaan meillä on täällä tietokoneella eräs ohjelma, jonka nimi on Educlasse ja meillä on siinä pelejä, jotka on tehty erityisesti kehittämään PER-opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia taitoja, joten niitä he voivat pelata koulussa. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Esiopettaja hyödynsi opetuksessa myös taidekasvatuksen menetelmiä. Hän esimerkiksi elävöitti opettavaisia tarinoita draaman keinoin, käytti akateemisten taitojen opettamisessa apuna lauluja ja runoja sekä integroi kuvataidetoihin hienomotoristen taitojen harjoittelua. Lisäksi hän opetti kuvataiteen, musiikin ja draaman avulla lapsille taiteellista ilmaisua:

*Kun aakkoset ovat lattialla, lauletaan aakkoslaulu pariin kertaan. (12.6.2017)*

*Lopuksi lasten tulee piirtää vihon viimeiselle sivulle unelmiensa joki, jossa on onnellisia kaloja. Piirustustehtävää varten siirrymme penkeiltä pöytien ääreen. Opettaja kehottaa lapsia käyttämään kauniita värejä. (29.5.2017)*

Lapset saivat kuulla opettajan opettavaisia selityksiä, kommentteja, huomautuksia ja muistutuksia pitkin esikoulupäivää. Esimerkkiä näyttäen ja arjen pedagogiikkaa toteuttaen opettaja opetti lapsille ennalta valitsemiensa sisältöjen lisäksi sitä, mihin pedagogiset hetket kulloinkin antoivat tilaisuuden. Tämä toteamus johtaa kuitenkin taas takaisin sen tosiasian äärelle, josta luku lähti liikkeelle – opetus toteutui suurimmaksi osaksi integroituna muihin varhaiskasvatuksen menetelmiin. Loppujen lopuksi erillistä, suoraa opetusta ei esikoulun varhaiskasvatuskäytäntöön kovin paljon edes sisältynyt. Suoralle opetukselle olisi tuskin ollut sen enempää tarvettakaan, sillä aikaisemmat tutkimukset ja teoriat osoittavat, ettei varhaiskasvatusikäisen lapsen oppiminen liity pelkästään suppeasti määriteltyyn opetukseen. Leikin opetuksellinen voima on varhaiskasvatusikäisen lapsen kohdalla merkittävä (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 118; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008), työtä voidaan käyttää opetusmuotona (Härkönen 2008b, 143), vuorovaikutus perustoimintotilanteissa voi olla opetuksellista (Kettukangas 2017, 166) ja myös juhlien ja retkien yhteydessä lapsi oppii (Härkönen 2008b, 143). Deweyllekin (1997) tärkeä ajatus siitä, että lapset oppivat parhaiten itse tekemällä ja kokemalla näytti vaikuttavan esiopetusryhmän

varhaiskasvatuskäytäntöön. Myös Vygotsky (1982) on todennut lapsen oppivan toimiessaan aktiivisena subjektina omassa kasvuympäristössään. Vaikka sveitsiläisen esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytäntöön sisältyi jonkun verran suoraakin opetusta, se toteutettiin monesti lapsilähtöisellä tavalla, esimerkiksi lastenkirjojen avulla. Kaiken kaikkiaan havaintoni esiopetusryhmässä käytetyistä suorista ja välillisistä opetusmenetelmistä sekä niiden suhteesta lieventäisi varmasti pelkoa esiopetuksen koulumaistumisesta, joka on ollut esillä sveitsiläisissä varhaiskasvatusta koskeissa tieteellisissä keskusteluissa (ks. Forster 2007a; Forster 2007b; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013).

## 7.5 Juhlat

Erilaiset juhlat toivat vaihtelua esiopetusryhmän arkeen. Esikoulussa oli tapana juhlistaa lasten syntymäpäiviä. Syntymäpäivien juhlimiseen kuului tiettyjä perinteitä. Tällaisia olivat mm. syntymäpäiväkakun tuominen esikouluun ja sen syöminen yhdessä, numerokynttilän polttaminen ja puhaltaminen, onnittelulaulun laulaminen eri kielillä ja erityishuomion antaminen syntymäpäiväsankarille:

*Minä: Entä laulatteko te syntymäpäiväsankarille?*

*Opettaja: Joo, me laulamme aina. Minulla on myös yksi kranssi, sellainen puinen toukka, jossa on paikat kynttilöille ja minulla on siihen kiinnitettäväksi myös eri numeroita. Nelonen, vitonen ja kutonen. Niin me laitamme siihen syntymäpäiväsankarin uutta ikää vastaavan numeron ja me laulamme ”Paljon onnea vaan” monella eri kielellä. Ja sitten sen jälkeen hän voi puhalttaa kynttilät. Ja sitten pyydän lapsia istuutumaan pöytien ääreen. Minulla on lautasia ja mukeja, niin me katamme pöydät, leikkaamme kakun, me laulamme laulut ja syömme ja juomme ja juhlimme syntymäpäiviä. Ja lapsi saa valita syntymäpäivänään mieluisensa leikin ja leikimme kaikki sitä leikkiä, jonka lapsi on valinnut. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Syntymäpäiväsankari huomioitiin antamalla hänelle päätösvaltaa koskien sitä, mitä leikkiä leikittäisiin tai mikä kirja luettaisiin. Opettaja huolehti siitä, että jokaisella lapsella olisi syntymäpäivänään esikoulussa kakku. Hänellä oli tapana tehdä kakku tarvittaessa vaikka itse:

*Opettaja: No jos vanhemmat eivät tuo kakkua, niin minä teen kakun. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Syntymäpäiväjuhliin kuului myös niiden ikuistaminen valokuvia ottamalla:

*Opettaja asettaa syntymäpäiväkakun Alicen eteen, upottaa siihen Alicen isän tuoman vitoskynttilän ja sytyttää kynttilän. Sitten hän pyytää kaikkia siirtymään*

*Alicen taakse. Opettaja ottaa ryhmästä valokuvia tässä asetelmassa. Olemme yhä samassa asetelmassa ja opettaja kehottaa meitä laulamaan ”Paljon onnea vaan” - laulun ranskaksi, saksaksi, espanjaksi ja suomeksi. Edith kuiskaa, että unohdimme laulaa ”Happy birthday”. Seuraavaksi Alice saa puhalttaa kynttilän. Opettaja ottaa valokuvia onnittelulaulujen ja kynttilän puhaltamisen aikana. (27.6.2017)*

Lasten syntymäpäivien lisäksi esiopetusryhmässä juhlistettiin perinteisiä kalenterivuoden juhlia, joista osa oli uskonnollista ja osa pakanallista alkuperää. Kunkin juhlan viettoon liittyi tiettyjä perinteitä ja toiset juhlat (esimerkiksi joulujuhlat ja helmikuun karnevaali) saivat esiopetusryhmässä enemmän huomiota kuin toiset (esimerkiksi pääsiäinen). Tällaisiin juhliin en ehtinyt itse kenttäjaksoni aikana osallistua, mutta sain niistä tietoa opettajalta. Opettaja kertoi haastattelussa esimerkiksi esikoulun joulujuhlaperinteistä hyvin kattavasti. Joulujuhlaa valmisteltiin lasten kanssa etukäteen askartelemalla koristeita ja joululahjoja, leipomalla tarjottavia, harjoittelemalla esityksiä sekä järjestelemällä luokan juhlatilaksi joulukuuseen ja tarjoilupöytineen. Illalla pidettävään juhlaan kutsuttiin lasten vanhemmat. Ohjelmassa oli lasten esityksiä, lahjojen antamista sekä yhteinen aperitiivi, jossa vanhemmille tarjottiin viinilasillisetkin:

*Opettaja: Kutsun kaikki vanhemmat, laulamme lauluja, lapset ovat saaneet maalata tai tehdä jollain muulla tekniikalla, esimerkiksi leikkaamalla ja liimaamalla yhden sivun tarinasta ja näytämme tämän lasten kuvittaman tarinan. Ja jokainen lapsi kertoo pätkän tarinasta ja he ovat tosi iloisia, koska asennan mikrofonin ja he voivat puhua mikrofonin vanhempiensa edessä. Me myös aina leivomme keksejä ja pikkusuolaisia, koska minä tarjoan vanhemmille juomia, viinilasillisen, jotta voidaan tehdä oikein hieno juhla. Lapsille minä ostan suklaapatukoita, keksejä ja myös jotain suolaisia naposteltavia. Minä ostan myös appelsiinimehua ja omenamehua. Ja minä opetan heille runoja. Opetan siis yhden runon ykkösluokan pojille, yhden runon ykkösluokan tytöille, yhden runon kakkosluokan pojille ja yhden runon kakkosluokan tytöille. Ja ennen juhlaa me viemme pois kaikki huonekalut, koska tämä (luokahuone) ei ole kovin iso. Ja me tuomme joulukuuseen tuonne kotileikkurikauksen kohdalle ja koristelemme sen lasten kanssa. Laitamme tuolit luokkaan vanhempia varten ja pari pöytää, jotka koristelemme näteillä pöytäliinoilla. Ja lapset saavat liimata pullojen etikettien päälle itse piirtämänsä etiketit. Annan heille sellaiset koristeelliset itseliimautuvat etikettipaperit, jossa on vaikka tähtiä tai jouluisia kuvioita ja peitämme pullon alkuperäisen etiketin lasten piirtämällä etiketeillä. Näin me teemme joka vuosi hienon juhlan. Ja ennen juhlaa me teemme lahjat isille ja äideille. Usein se on vuosikalenteri. Ja sitten juuri ennen aperitiivia lapset antavat lahjansa vanhemmille. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Aiemmin joulukuussa, ennen varsinaista joulujuhlaa esiopetusryhmässä oli huomioitu myös Pyhän Nikolauksen päivä. Tätä oli kuitenkin juhlittu pienemmässä mittakaavassa, esimerkiksi askartelemalla Pyhä Nikolaus -käsinukkeja, värittämällä Pyhä Nikolaus -värityskuvia ja lausumalla teemaan liittyviä runoja.

Opettaja kertoi ryhmän panostaneen kovasti helmikuun karnevaalijuhlaan. Karnevaalia valmisteltiin esiopetusryhmässä ja koko koulussa tekemällä tietyn teeman mukaiset naamiaisasut lapsille. Karnevaalin oli tarkoitus huipentua perinteen mukaisesti kaupungin kaduilla kiertelevään karnevaalikulkueeseen osallistumiseen, mutta suunnitelmia oli viimeksi pitänyt muuttaa huonon sään vuoksi:

*Opettaja: Ja mitä tulee karnevaaliin, niin me järjestämme joka toinen vuosi karnevaalikulkueen. No viime vuonna valitettavasti... Teema oli cowboyt ja intiaanit ja me teimme hienot asut lapsille. Kaikki opettajat ompelivat asuja. Lapset lisäsivät niihin helmikirjailuja. Tytöille me teimme myös pienet laukut ja niihinkin lisättiin helmikirjailuja ja valitettavasti oli niin tuulista, että karnevaalikomitea päätti, ettei kulkuetta pidetäkään. No lapset eivät sitten voineetkaan mennä kaduille näyttäytymään ja he olivat todella pettyneitä, koska olimme tehneet heille kasvomaalauksetkin, jotta he olisivat upeita. Pojille olimme tehneet cowboy-hatut ja nastoilla koristellut pyssykotelot ja tähdet. Me olimme tehneet vyötärön ympärille laitettavat vyöt. Ja valitettavasti he eivät voineet mennä esittelemään asujaan. Joten me otimme sitten vain valokuvia pihalla, jotta heille jäisi kuitenkin joku karnevaalimuisto. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Pääsiäinen huomioitiin esiopetusryhmässä lähinnä teemaan liittyvän askartelun avulla. Pääsiäisaskartelu erottui kuitenkin mistä tahansa arkisista askarteluista, sillä siihen liitettiin pieniä pääsiäisherkkujakin:

*Minä: Entä kun on pääsiäinen, niin teettekö te jotain?*

*Opettaja: Pääsiäisenä, joo, me tehdään aina pääsiäisaskartelu ja minä laitan heille (lapsille) siihen suklaamunia. Me tehdään yleensä joku sellainen (askartelu), johon voi laittaa sisälle jotakin ja me laitamme sinne karkkimunia, suklaamunia ja pikkuisia pääsiäisjuttuja. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Äitien- ja isänpäivää varten lapset askartelivat esikoulussa lahjat. Lisäksi opettaja opetti esikoululaisille jonkun runon tai laulun, jonka he voisivat äidilleen tai isälleen heidän juhlapäivänään esittää:

*Opettaja: Ja sitten me teemme myös aina jotain äitienpäivää varten. Tänä vuonna me valmistimme maustepurkkeja. Minä ostin kaikki tarvikkeet. Me teimme soman kukan uunissa kovetettavasta askartelumassasta ja kiinnitimme sen tyhjän maustepurkin päälle. Ja sitten me täytimme purkit mausteilla. – – Ja sitten me opettelemme aina jonkun runon tai laulun, jotta lapset voivat lausua runon tai laulaa laulun vanhemmilleen. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Opettajalla ei ollut tapana järjestää esiopetusryhmän kanssa kevätjuhlaa. Hän kertoi, että kevätjuhlaperinne koskettaa vain alakoulun viimeisiä luokkia, joista oppilaat ovat siirtymässä

yläkoulun puolelle. Lisäksi kaupungin esi- ja luokanopettajat pitivät omat kevätjuhlaansa kollegoiden kesken, ilman lapsia:

*Minä: Vietättekö te jotain kevätjuhlan tapaista?*

*Opettaja: Ei, sellaista me ei yleensä vietetä. Ainoastaan alakoulun päättävillä lapsilla on kevätjuhla. Ja opettajilla on oma loppuvuoden juhla, jota kutsutaan promootioksi. Ja sen jälkeen syömme yhdessä illallisen, vaikka fondueta jossain ja päätämme lukuvuoden sillä tavalla opettajien kesken. Se on mukavaa, kutsun sinut tänä vuonna mukaan. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Haastattelun jälkeisenä viikonloppuna opettaja tuli kuitenkin siihen tulokseen, että voisi järjestää vielä yhden juhlan ennen lukuvuoden loppumista. Illalla 20.6.2017 järjestettävän juhlan tarkoituksena oli kutsua kaikki perheet vielä kerran koolle, kiittää heitä kuluneesta vuodesta, nauttia yhdessä aperitiivi sekä antaa vanhemmille ja minulle mahdollisuus tutustua toisiimme ja vaihtaa ajatuksia. Loppujen lopuksi tämä juhla muistutti hyvin paljon kevätjuhlaa lasten lauluesityksineen.

Juhlien viettäminen on osittain kulttuurisidonnainen menetelmä. Juhla- ja merkkipäivien huomioiminen lasten kanssa on tapa välittää kulttuuriperintöä uusille sukupolville. Kulttuuriperintö yhdistää joukkoja ja vaikuttaa yksilötasollakin identiteettiin. (Tornberg & Venäläinen 2008; 69, 72.) Menetelmän kulttuurisidonnaisuus tuli esille myös tässä tutkielmassa. Esimerkiksi helmikuun karnevaalin viettäminen ja Pyhän Nikolauksen päivän huomioiminen kuuluivat esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytäntöön. Suomalaisissa päiväkodeissa ja esikoulussa nämä juhlat noteerataan harvoin. Entä monessako suomalaisen esikoulun juhlassa tarjotaan vanhemmille viiniä tai nautitaan yhteinen aperitiivi? Toisaalta suomalaisissa esikouluissa järjestetään yleensä keväällä kevätjuhla, joka taas ei normaalisti kuulunut sveitsiläisen esiopetusryhmän ohjelmaan. Vygotsky (1982) on todennut, että lapsen kehitys on kulttuurisidonnaista. Lapsi osallistuu pienestä pitäen ”sen kokonaisuuden yhteiskunnalliseen elämään, johon hän kuuluu” ja kehittyy omassa kasvuympäristössään kulttuurisesti ja historiallisesti välittyneen käytännön toiminnan kautta (Vygotsky 1982, 59–69). Päätelmäni juhlista kulttuurisidonnaisena varhaiskasvatuksen menetelmänä myötäilevät näitä Vygotskyn ajatuksia.

Se, että esiopetusryhmässä vietettiin lukuvuoden aikana useita juhlia, on aikaisemman tutkimustiedon valossa lasten kehityksen ja oppimisen kannalta erittäin positiivinen asia. Juhlien viettäminen on todettu olevan varhaiskasvatusikäisille lapsille monella tavalla merkityksellistä. Juhlat ja niiden järjestäminen yhdessä lasten kanssa mahdollistavat lasten osallisuuden. Juhlien järjestäminen yhdessä koko ryhmän kesken antaa lapsille tilaisuuden suunnitella ja valmistella ohjelmaa, koristella juhlapaikkaa sekä tietysti osallistua itse juhlaan. Tämä kaikki vaikuttaa positiivisesti lasten itsetuntoon ja lapsiryhmän yhteenkuuluvuuden tunteeseen. (Virkki 2015, 48.)

OECD:n (2017) kansainvälisen varhaiskasvatuksen tilaa koskevan selvityksen mukaan vanhempien ja varhaiskasvattajien välisen yhteydenpidon parantaminen on ajankohtainen kehityshaaste (OECD 2017, 13). Sveitsiläisen esiopetusryhmän juhlat, joihin perheetkin kutsuttiin mukaan, voidaan nähdä myös vanhempien toimijuuden ja osallisuuden areenoina. Opettaja ei nähnyt lasten vanhempia arkena päivittäin, koska monet lapset tulivat esikouluun ja lähtivät sieltä itsenäisesti tai päivähoitajiensa seurassa. Koko perheen juhlissa opettaja sen sijaan näki lasten vanhempia ja pystyi juttelemaan heidän kanssaan.

## 7.6 Retket

Retket laajensivat esiopetusryhmän oppimisympäristöä. Yksinkertaisimmillaan retki tarkoitti lyhyttä kävelyretkeä esikoulun ympäristössä opettajan tai liikunnanopettajan kanssa. Esikoulun lähiympäristökin tarjosi lapsille oppimisympäristöä rikastuttavaa nähtävää ja koettavaa:

*Iltapäivällä on liikuntaa. Liikuntaa vetää eri opettaja. Ensin käymme ryhmän kanssa tunnin pituisella kävelyllä esikoulua ympäröivässä maastossa. – – Kävelyreitti kulkee suurimmaksi osaksi rinteillä maalaismaisemassa, taajaman ulkopuolella. Lenkin varrella pidetään juomataukoja, katsellaan kanoja ja lemmiä. Lapset keräävät reitin varrelta kukkia. (22.5.2017)*

Syksyisin esiopetusryhmällä oli tapana osallistua pidemmälle syyskävelylle, johon kuului myös piknik. Syyskävely oli kaupungin kaikkien koulujen yhteinen tempaus:

*Opettaja: No, syksyllä me osallistumme sellaiselle syyskävelylle. Kaikki koulun oppilaat lähtevät samaan aikaan. Me kävelemme, me pidämme piknikin ja grillaamme, me leikimme, ja me palaamme takaisin koululle paikallisbussilla. Tätä me kutsumme syyskävelyksi. Ja kaupungin kaikkien luokkien kaikki oppilaat lähtevät samana päivänä kävelylle ja pitävät piknikin ja palaavat koululle viiden aikoihin. Tämä syyskävely järjestetään joka vuosi. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Esiopetusryhmä hyödynsi säännöllisesti kaupungin liikuntahallia, uimahallia, luisteluareenaa ja kirjastoa. Maanantai-iltapäivisin liikuntahallista oli varattu esiopetusryhmälle liikuntasali ja yleensä liikuntatunnit pidettiin siellä. Esikoululaiset pääsivät noin kilometrin päässä sijaitsevalle liikuntahallille heille varatulla bussikyydillä, mutta paluumatka liikuntatunnin jälkeen esikoululle käveltiin. Liikuntahallissa oli hyvin tilaa ja välineitä sisäliikunnan toteuttamiseen:

*Iltapäivällä menemme bussilla liikuntahallille. Rakennamme yhdessä lasten kanssa liikunnanopettajan johdolla saliin temppuradan, johon kuuluu mm. puolapuilla kiipeämistä, puolapuilta patjalle hyppäämistä, vanteesta vanteeseen hyppimistä,*



*matolta matolle hyppimistä sekä minikiipeilytelineelle kiipeämistä ja sieltä laskeutumista. (12.6.2017)*

Liikkuminen esikoulun ulkopuolella tarjosi opettajille tilaisuuksia opettaa lapsille sellaisia asioita, joita ei olisi voinut luokkahuoneessa tai koulun pihalla yhtä hyvin opettaa. Esimerkiksi liikennesääntöjen noudattamista oli mahdollista harjoitella retkillä autenttisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa.

*Sitten kävelemme takaisin koululle. Matkalla liikunnanopettaja muistuttaa liikennesäännöistä. (12.6.2017)*

Talvisin ryhmä kävi harjoittelemassa luistelua luisteluareenalla ja keväisin toisen vuoden esikoululaiset kävivät säännöllisesti uimahallissa erillisen uimaopettajan vetämässä uimakoulussa. Uintiharjoitukset perustuivat usein mielikuviin sekä leikkeihin ja kaikki lapset yhtä lukuun ottamatta osallistuivat uimakouluun hyvin innoissaan. Erityisen riemuissaan lapset olivat, kun viimeinen uimakoulukerta pidettiin hellepäivänä maauimalan puolella ja ohjelmassa oli paljon vapaita vesileikkejä:

*Lapset ovat aamulla innoissaan uimalaan lähdöstä. He puhuvat uimapuvuistaan. Lisa ja Edith nostavat paitaansa ja esittelevät uimapukujaan, jotka ovat laittaneet jo aamulla päälle. – – Ensimmäisenä lapset saavat leikkiä vapaasti kahluualtaassa. He juoksentelevat ja kävelevät altaassa, uivat käsipohjaa, roiskivat vettä, hyppelivät vedessä, kokeilevat pientä liukumäkeä ja kokeilevat veripyssyjä. Aikuiset valvovat heitä. Jonkin ajan kuluttua uimaopettaja kutsuu lapset perässään vähän isompaan lastenaltaaseen. Altaan edustalla hän varoittaa lapsia altaan syvemmästä päädyistä. Lapset saavat uida lötköpötköjen kanssa ja hyppiä altaan reunalta. – – Varsinaisia uintiharjoituksia ei tällä kerralla tehdä vaan vedessä olo on vapaampaa. Lapsilla ylettyä altaan matalassa päässä jalat pohjaan. Minä ja muut aikuiset olemme altaassa vahtimassa ja auttamassa. Hyppyytän Inèstä ja Annaa vedessä. Anna, Inès, Edith, Clara ja Léo tulevat vuoron perään altaan reunalta reppuselkääni ja kannan heitä altaassa. Lapset ovat riemuissaan. Uimavalvoja vahtii porukkaa altaan edustalla. Lapset ovat jo saaneet kokeilla altaaseen laskevaa pienempää liukumäkeä. Uimaopettaja ehdottaa, että lapset saisivat aikuisen kanssa kokeilla myös isoa vesiliukumäkeä. (22.6.2017)*

Edellä mainittujen toistuvien retkien lisäksi esikouluvuoteen kuului muutamia hieman harvinaisempia retkiä. Tavallisesti lukuvuoden aikana lapset pääsivät esikoulun kanssa elokuvateatteriin ja kaupunkiin saapuvaan sirkukseen. Opettaja harmitteli, että tänä vuonna sirkusnäytökset eivät osuisi esikoulupäiville, joten sirkusretkeä ei poikkeuksellisesti voitaisi toteuttaa. Elokuvateatterissa ryhmä oli kuitenkin jo käynyt:

*Opettaja: Mutta valitettavasti tänä vuonna sirkus tulee kaupunkiin lomapäivänä, mutta kaikkina muina vuosina olemme aina menneet KNIE-sirkukseen. – – Me menemme kerran tai pari vuodessa myös elokuvateatteriin. Yksi sellainen tapahtumakomitea järjestää kouluja varten elokuvanäytöksiä. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Kenttäjaksoni aikana opettaja päätti järjestää esiopetusryhmälle myös retken minigolf-puistoon, jossa lapset saivat pelata minigolfia pienissä ryhmissä, leikkiä ulkoleikkipaikalla ja syödä eväitä. Kävelimme koululta puistoon ja takaisin. Sekä ajan että välimatkan suhteen pisin esiopetusryhmän toteuttama retki oli keväinen luokkaretki, jolla ryhmä oli ollut hieman ennen kenttäjaksoni alkamista. Ryhmä oli tehnyt retken yhdessä koulun toisen esiopetusryhmän kanssa. Retkeen oli sisällytynyt matkustamista julkisilla kulkuneuvoilla toiseen kaupunkiin asti sekä vierailu sikäläisessä puistossa:

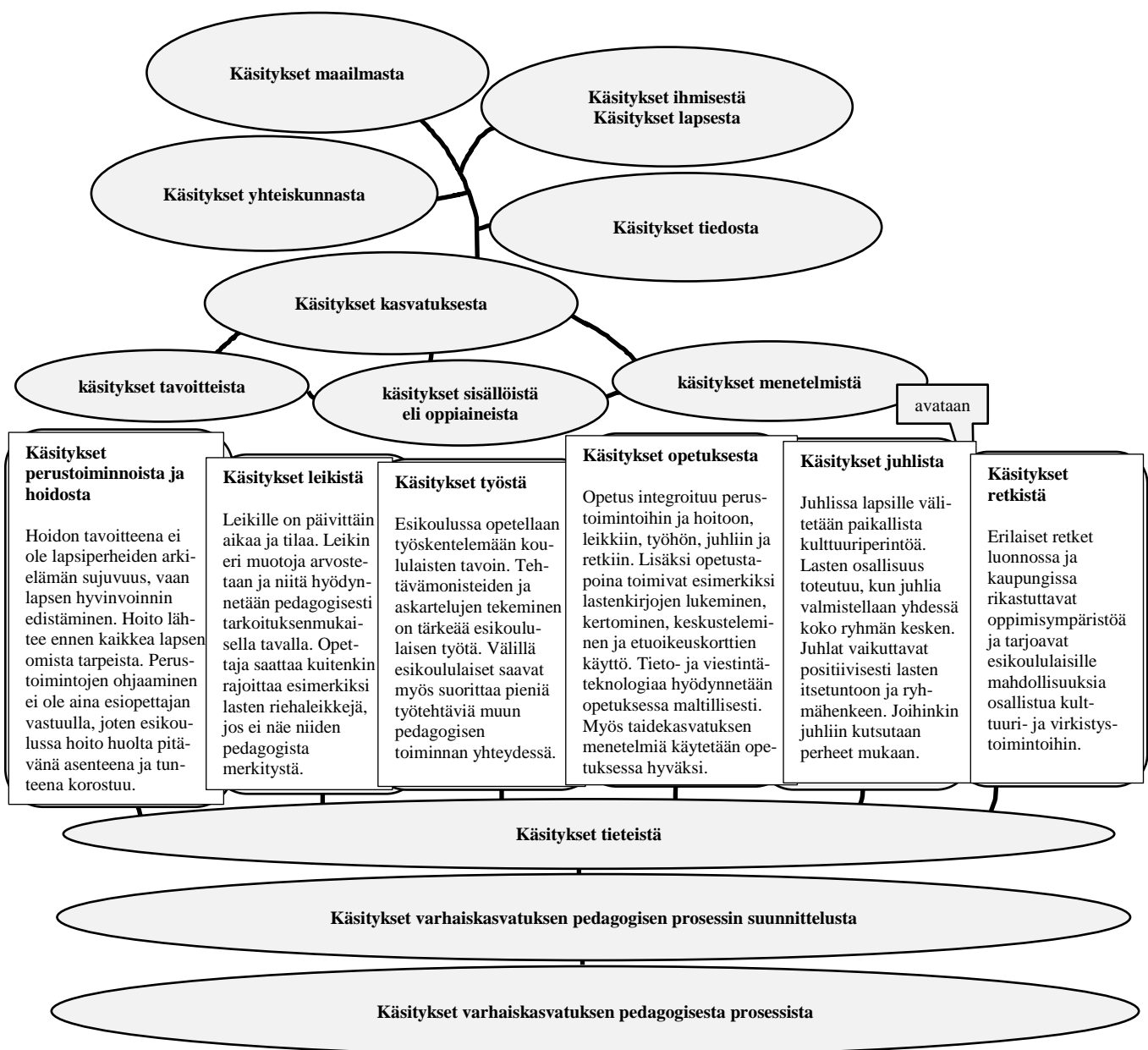
*Opettaja: Sitten me teemme myös luokkaretken. Me valitsemme jonkun paikan, esimerkiksi tänä vuonna me menimme La Chaux-de-Fonds kaupunkiin, Bois du Petit-Château -puistoon. Se on sellainen puisto, jossa on iso leikkipaikka, eläintarha, piknik-alue... Siellä on myös pieni vesiallas, jossa on kiviaskelmia ja siltoja, joiden päällä lapset voivat kävellä ja me kehoitimme lapsia ottamaan eväiden lisäksi mukaansa pienen pyyhkeen. Me menimme junalla La Chaux-de-Fonds asti ja me tulimme illalla takaisin junalla. (Opettajan haastattelu 9.6.2017)*

Opettaja kertoi lasten olleen retken jälkeen väsyneitä, mutta onnellisia.

Oppimisympäristöajatteluun perehtyneet tutkijat ovat sitä mieltä, että erilaiset koulun ulkopuolisetkin ympäristöt voivat toimia oppimisympäristöinä, jos opettaja on asettanut niissä oleskelulle oppimistavoitteita. Tällainen oppimisympäristöajattelu nähdään keinona elävöittää, monipuolistaa sekä tehostaa opetusta. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007.) Tutkimani esiopetusryhmän retkillä luonto sekä kaupunki liikunta-, kulttuuri ja harrastuspaikkoineen muuttuivat siis opettajan pedagogisen toiminnan ansiosta lasten oppimisympäristöiksi. Toisaalta on hyvä muistaa, että retkeilyllä on pitkät perinteet varhaiskasvatuksen menetelmänä: Fröbelin esimerkkiä seuraten varhaiskasvattajat Suomessa ja ulkomailla ovat vieneet lapsiryhmiä retkille jo kauan ennen modernin oppimisympäristöajattelun syntyä (ks. Helenius 2001). Tästä näkökulmasta esiopetusryhmä vaali retkeilyn pitkää perinnettä. Esikoulun retkien ansiosta kaikille ryhmän lapsille tarjoutui heidän sosioekonomisista taustoistaan riippumattomia mahdollisuuksia osallistua kulttuuri-, taide- ja virkistystoimintoihin, mikä kertoo siitä, että lasten oikeus kulttuurielämään (Lasten oikeuksien yleissopimus 1989, 31 artikla) toteutui esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytännössä.

## 7.7 Tulosluvun yhteenveto

Edellä olen kertonut, millaista on varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Tutkittaviksi varhaiskasvatuksen menetelmiksi olen valinnut varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013) perusteella perustoiminnot ja hoidon, leikin, työn, opetuksen, juhlat sekä retket. Kuviossa 4 tämän tutkimuksen tulokset on esitelty tiivistettynä varhaiskasvatusajattelun yleisen pedagogisen systeemimallin (Härkönen 2008a, 25; 2009, 80; 2011, 56; 2013, 424) valossa. Kuviossa ovat esillä käsitykseni varhaiskasvatuksen menetelmien käytöstä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Koska nämä käsitykset ovat syntyneet laadullisen tutkimusprosessin seurauksena, ne ovat osittain subjektiivisia, mutta kuitenkin tieteellisesti perusteltuja. Varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013) perusteella voidaan olettaa, että käsitykseni varhaiskasvatuksen menetelmistä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä ovat muodostuneet tutkimusprosessin aikana systeemisessä vuorovaikutuksessa muiden varhaiskasvatusta koskevien käsitysteni kanssa. Vaikka kuviossa 4 eriteltyt käsitykset kuuluvat tutkijan *varhaiskasvatusajatteluun*, ne heijastavat sveitsiläisessä esiopetusryhmässä vallitsevaa todellista *varhaiskasvatuskäytäntöä*. Tämä on olennaista, sillä tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan varhaiskasvatuskäytännöstä ja siellä tapahtuvasta varhaiskasvatuksen menetelmien käytöstä.



**KUVIO 4.** Tutkimustulokset varhaiskasvatusajattelun yleisen pedagogisen systeemimallin valossa (Härkösen 2008a mallia soveltaen).

# 8 POHDINTA

## 8.1 Tutkimustulosten pohdinta

Ennen etnografista kenttäjaksoa ajattelin, että saatan törmätä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä koulumaisiin käytäntöihin. Olin lukenut isompien lasten varhaiskasvatuksen olevan koulumaista ja educare-mallin vieras eriytyneen varhaiskasvatusjärjestelmän maissa (EACEA/Eurydice 2009; OECD 2001; OECD 2006; STM 2007). Lisäksi olin huomannut, että sveitsiläisissä esiopetusta käsittelevissä teksteissä nostetaan toisinaan esille huoli varhaiskasvatuksen pedagogiikan jäämisestä koulumaailmasta saatujen vaikutteiden varjoon (Forster 2007a; Forster 2007b; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey 2013). Olin myös kiinnittänyt huomiota siihen, että sveitsiläisissä teksteissä esiopetuksesta kirjoitetaan monesti koulumaailmasta tutuin käsittein – lapset ovat oppilaita, ryhmä on luokka ja niin edelleen (ks. esim. Kovacs 2008, 4). Varhaiskasvatuksen menetelmien tutkiminen tuotti tietoa, jonka perusteella esiopetuksen koulumaisuutta on nyt mahdollista arvioida uudelleen.

Tämän tutkielman tuloksista käy ilmi, että tutkimassani sveitsiläisessä esiopetusryhmässä kasvatusta ja opetusta toteutettiin erilaisten kehityspsykologisesti ja pedagogisesti perusteltujen varhaiskasvatuksen menetelmien avulla. Toisin sanoen esiopetusryhmässä otettiin huomioon nimenomaan varhaiskasvatusikäisille lapsille ominaiset tavat kehittyä ja oppia. (Vrt. Helenius 2008a, 54–55; Helenius 2008b; Härkönen 2008a.) Etenkin leikin vankka asema esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytännössä murensi koulumaisuuden vaikutelmaa. Lisäksi opettajan asettuminen osittain hoitajan tai huolenpitäjän rooliin viesti ymmärrystä siitä, että esikoulussa ollaan vielä tekemisissä varhaiskasvatusikäisten lasten eikä itsenäisten koululaisten kanssa. Opetus ei ollut koulumaista tietojen ja perustaitojen suoraa opettamista kapea-alaisessa opetusoppimistapahtumassa vaan kokonaisvaltaista ja muihin varhaiskasvatuksen menetelmiin kietoutuvaa (vrt. Hakkarainen 2008, 119; Helenius 2008b, 67). Silloin, kun opetus ei toteutunut muiden varhaiskasvatuksen menetelmien varjolla, se oli muilla keinoin lapsilähtöistä. Toisaalta esimerkiksi välitunnin pitäminen pitkän ulkoilun sijaan, lähes jokapäiväinen tehtävämonisteiden tekeminen, akateemisten taitojen opetteluun painottaminen ja monien perustoimintojen ohjaamisen ”ulkoistaminen” erillisille hoitoinstituutioille sai sveitsiläisen esikoulun vaikuttamaan joskus hieman koulumaiselta suomalaiseseen päiväkotiiin verrattuna.

Edellisen kappaleen päättävä toteamus johdattaa ajattelemaan, että tutkimustuloksia olisi mielenkiintoista tarkastella vielä hieman lisää suhteessa varhaiskasvatuksen menetelmien käyttöön Suomessa. Tällaisen vertailuasetelman kanssa on tietysti oltava varovainen, sillä tutkimustulokset perustuvat empiiriseen kenttäjaksoon vain yhdessä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä, eikä tutkimukseen kuulu empiiristä kenttäjaksoa vastaavassa suomalaisessa varhaiskasvatuksen instituutiossa. Joitakin johtopäätöksiä sveitsiläisen ja suomalaisen varhaiskasvatuskäytännön eroista on kuitenkin mahdollista tehdä, kun tutkimustuloksia peilaa suomalaista varhaiskasvatusta käsittelevään kirjallisuuteen.

Perustoiminnot ja hoito, leikki, työ, opetus, juhlat sekä retket ovat käytettyjä varhaiskasvatuksen menetelmiä sekä Suomessa (Helenius 2008b; Härkönen 2011, 56–58; 2013) että Sveitsissä. Niiden käytössä on kuitenkin joitakin eroja maiden välillä. Erot näkyvät selkeimmin, jos vertaillaan 4–6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusta sveitsiläisessä esikoulussa ja suomalaisessa päiväkodissa.

Mitä tulee perustoimintoihin ja hoitoon, Suomessa 4–6-vuotiaat lapset saattavat viettää pitkiäkin päiviä samassa varhaiskasvatusinstituutiossa, jossa heidän päivärytmiinsä ja perustarpeensa otetaan huomioon niin fyysisessä kuin sosiaalisessakin oppimisympäristössä. Lasten tulee voida päivän aikana mm. syödä, levätä ja ulkoilla riittävästi. Educare-mallia myötäilevän ammattikasvattajan on huolehdittava kokonaisvaltaisesti lapsen tarpeista ja hyödynnettävä myös perustoimintotilanteiden kasvatuksellinen ja opetuksellinen potentiaali. (Kettukangas 2017; Niikko 2008.) Tutkimustulokset osoittavat tilanteen olevan hieman erilainen sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Sveitsiläisten 4–6-vuotiaiden lasten lyhyet esikoulupäivät eivät sisältäneet yhtä monipuolisia mahdollisuuksia käyttää perustoimintoja ja hoitoa varhaiskasvatuksen menetelmänä. Tutkimani esikoulun varhaiskasvatuskäytäntöön ei esimerkiksi kuulunut varsinaista ruokailua, päivälepoa tai pitkää ulkoilua eivätkä hoidolliset ja perustoimintojen ohjaamiseen liittyvät tehtävät olleet ensisijaisesti esiopettajan vastuulla. Eroavaisuuden taustalla on Suomen ja Sveitsin erilaiset varhaiskasvatusjärjestelmät (ks. STM 2007, 29).

Joitakin eroja varhaiskasvatuksen menetelmien käytössä saattaa aiheuttaa myös se, että suomalaisessa päiväkodissa lapsiryhmää hoitaa, kasvattaa ja opettaa usein moniammatillinen tiimi (ks. esim. Karila 2016), kun taas havainnoimassani sveitsiläisessä esiopetusryhmässä esiopettaja vastasi lapsiryhmästä yksin. Se, että kasvattajia on enemmän kuin yksi, luo suotuisammat puitteet esimerkiksi pienryhmätoiminnalle, joka on tällä hetkellä suomalaisissa päiväkodeissa hyvin suosittu toimintatapa (Raittila 2013). Sveitsiläisessä esiopetusryhmässä lapset saattoivat joskus leikkiä tai pelailla pienissä ryhmissä, mutta yleensä kaikki lapset osallistuivat yhtä aikaa samaan opettajan suunnittelemaan ja ohjaamaan toimintaan, oli se sitten yhteistä leikkiä, opetusta, tai työskentelyä.

Toki välillä esikoulussa olivat paikalla yhtä aikaa vain joko ensimmäisen vuoden esikoululaiset tai toisen vuoden esikoululaiset, jolloin ryhmäkoko oli pienempi.

Työkasvatuksen painopiste oli tutkimassani sveitsiläisessä esiopetusryhmässä siinä kansallisessa esiopetuksen tavoitteessa, että lasten tulee esikoulun aikana oppia työskentelemään koululaisen tavoin (ks. Confédération suisse & CDIP 2017). Antamalla lapsille lähes päivittäin tehtävämonisteita esiopettaja siis yhtä aikaa opetti lapsille akateemisia taitoja ja toteutti työkasvatusta. Suomalaisen voi olla vaikea nähdä tehtävämonisteiden tekemiseen liittyvä toiminta työkasvatuksena, sillä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa työkasvatus liitetään usein toisenlaisiin työtehtäviin, esimerkiksi taloustöihin (esim. siivoaminen, leipominen), työhön luonnossa (puutarhanhoito yms.) sekä työhön muun pedagogisen toiminnan yhteydessä (ks. Härkönen 2008b, 145). Juhlien hyödyntäminen varhaiskasvatuksen menetelmänä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä erosi suomalaisten päiväkotien käytänteistä lähinnä siten, että lasten kanssa huomioitiin osittain eri juhlat kuin Suomessa. Tämä eroavaisuus perustuu maiden erilaiseen kulttuuriperintöön.

Havainto siitä, että sveitsiläisessä esiopetusryhmässä käytettiin samoja varhaiskasvatuksen menetelmiä kuin suomalaisissa varhaiskasvatuksen instituutioissa, mutta osittain eri tavalla, on sopusoinnussa kulturalistisen koulutuksen globalisaatiota koskevan teorian kanssa (ks. Spring 2009, 17). Kulturalistisen teorian kannattajat myöntävät globalisaation vaikutuksen koulutukseen, mutta eivät usko täysin yhdenmukaisen maailmanlaajuisen koulutuskulttuurin kehittymiseen. Teorian mukaan kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien käytäntöjen ja ideoiden kansainvälinen lainaaminen on yleistä, mutta lainatut ideat muuttuvat uusissa konteksteissaan paikalliseen kulttuuriin sopiviksi. (Spring 2009, 17.) Tämän tutkimuksen tulokset mahdollistavat varhaiskasvatuksen menetelmiin liittyvien ideoiden kansainvälisen lainaamisen ruohonjuuritasolla. Suomalainen varhaiskasvattaja voi inspiroitua esimerkiksi joistakin tulosluvussa kuvatuista leikeistä tai leikin ohjaamisen menetelmistä, soveltaa etuoikeuskorttien ideaa, saada uusia ideoita juhlien ja retkien järjestämiseen ja niin edelleen.

Varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemitheorian (Härkönen 2002; 2003; 2008a; 2009; 2011; 2013) perusteella voidaan ajatella, että esiopettajan käsitykset maailmasta, ihmisestä, yhteiskunnasta, tiedosta, kasvatuksesta, tavoitteista, sisällöistä eli oppiaineista, pedagogisesta prosessista ja sen suunnittelusta sekä tieteistä olivat systeemisessä suhteessa hänen käsityksiinsä varhaiskasvatuksen menetelmistä. Esiopettajan varhaiskasvatusajattelun voidaan puolestaan uskoa heijastuneen tuloksissa kuvailtuun varhaiskasvatuskäytäntöön, sillä Härkösen (2008a; 2009; 2011; 2013) mukaan varhaiskasvatusajattelu ja varhaiskasvatuskäytäntö ovat systeemisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Jos siis olisin tutkinut jotakin toista sveitsiläistä esiopetusryhmää, ryhmän opettajan maailmankatsomukselliset käsitykset sekä kasvatuksen

olennaisiin elementteihin liittyvät käsitykset olisivat voineet olla toisenlaisia ja tämä olisi mahdollisesti näkynyt ryhmän varhaiskasvatuskäytännössä hieman erilaisena varhaiskasvatuksen menetelmien käyttämisenä.

Täysin erilaista varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö toisessa sveitsiläisessä esiopetusryhmässä tuskin olisi ollut, sillä opettajat eivät rakenna varhaiskasvatusajatteluun kuuluvia käsityksiään yksin eivätkä miten sattuu. Sveitsin ranskankielisen alueen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan (PER 2014) on kirjattu tietyt käsitykset kasvatuksen taustafilosofiasta sekä kasvatuksen olennaisista elementeistä, kuten tavoitteista ja sisällöistä. Opettajien on otettava nämä käsitykset huomioon. (PER 2014.) Opetussuunnitelmaan kirjatut käsitykset taas kertovat ympäröivän yhteiskunnan senhetkisestä arvomaailmasta ja siitä, mitä yhteiskunnassa ajatellaan kasvatuksen tavoitteista, toteuttamisesta ja kehittämisestä (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 149). Esiopettajan varhaiskasvatusajattelun lisäksi sveitsiläisen esiopetusryhmän varhaiskasvatuskäytäntöön heijastui näin ollen myös varhaiskasvatusajattelu yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Tulosluvussa kuvailemani varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö on mikrotason toimintaa, joka ei ole muodostunut makrotason ilmiöiden ulottumattomissa. Edellä mainittuja systeemisiä yhteyksiä mikro- ja makrotason ilmiöiden välillä ei ole kuitenkaan tässä tutkielmassa empiirisesti todistettu.

## *8.2 Tutkimuksen eettisyys ja uskottavuus*

Tutkimuksen eettisyys ja uskottavuus kulkevat käsi kädessä, joten käsittelen niitä samassa alaluvussa. Tutkimusetiikan luonne voidaan tiivistää kolmeksi normiksi: tutkimuksen kohdetta ei saa vahingoittaa, tutkimusta koskevista asioista ei saa valehdella, eikä muiden aineistoja tai tuloksia saa varastaa (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali 2006, 398). Tutkittavien tunnistettavuuden estäminen kuuluu pyrkimykseen olla vahingoittamatta tutkimuksen kohdetta (Kuula 2006, 134–137). En ole käyttänyt tutkimusraportissani esiopetusryhmän lasten ja esiopettajan oikeita nimiä enkä heidän koulunsa nimeä. Myöskään kaupungin nimi ei ole käynyt raportista ilmi, sillä olen puhunut vain eräästä Sveitsin ranskankielisellä alueella sijaitsevasta esikoulusta. Näin olen estänyt tutkittavien identifioimisen.

Toisinaan etnografian luonne (mm. tiheät kuvaukset tietyistä ryhmästä ja sen kulttuurista siten, että tutkimuksen lukija voi lähestulkoon kokea olevansa itse paikan päällä kentällä) vaikeuttaa tutkimuskohteen tunnistettavuuden täydellistä estämistä. On todettu, että kentän jäsenet saattavat pystyä tunnistamaan tutkimuksista itsensä ja toisensa, vaikka ulkopuoliset eivät siihen pystyisikään.



(Kuula 2006, 135; Lahelma & Gordon 2007, 35.) Tällöin eettisyyden kannalta olennaiseksi muodostuu se tapa, jolla tutkija kirjoittaa tutkittavistaan (Kuula 2006, 135). Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkittavistani kunnioittavaan sävyyn.

Tutkittavien yksityisyyden kunnioittaminen edellyttää tutkittavien vapaaehtoisuutta osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. Lisäksi tutkittaville pitää antaa riittävästi informaatiota tutkimuksesta. (Kuula 2006, 136–137.) Pyysin ja sain tutkimusluvut koulun rehtorilta, esiopetusryhmän opettajalta, kaikkien esiopetusryhmän lasten vanhemmilta (katsoin, että yhden vanhemman allekirjoitus lupalapussa riittää), liikunnanopettajalta, uimaopettajalta sekä sen päiväkodin johtajalta ja henkilökunnalta, jossa kävin yhtenä iltapäivänä havainnoimassa. Tämän tutkimusraportin liitteissä on nähtävillä esikoululaisten perheille suunnattu lupalappu (liite 2). Muille tahoille suunnatut lupalaput olivat hyvin samankaltaisia, joten en koe tarpeelliseksi niiden kaikkien lisäämistä liitteisiin. Jokaisessa lupalapussa kerron ranskaksi itsestäni ja tutkimuksestani sekä pyydän tutkimuslupaa. Kenttäjakson aikana pyysin ja sain vielä erilliset haastatteluluvat esiopettajalta sekä haastattelemini toisen vuoden esikoululaisten vanhemmilta. Esiopettajaa ja toisen vuoden esikoululaisten perheitä varten laatimani haastattelulupalaput muistuttivat toisiaan, joten tutkimusraportin liitteisiin on lisätty vain toisen vuoden esikoululaisten perheille suunnattu haastattelulupalappu (liite 3).

Sen lisäksi, että sain tarvittavat tutkimusluvut esiopetusryhmän lasten vanhemmilta, halusin varmistaa, etteivät lapset itsekään vastusta tutkimuksessa mukana olemista. Pieniltä lapsilta ei voi kysyä tutkimuslupaa samalla tavalla kuin aikuisilta, mutta lasten suostumuksen voi lunastaa keskustelemalla heidän kanssaan, vastailemalla heidän kysymyksiinsä sekä tulkitsemalla heidän verbaalisia ja non-verbaalisia viestejään tutkimusprosessin aikana (Strandell 2010, 96–97). Ensimmäisenä kenttäjaksoni päivänä esittelin itseni lapsille ja kerroin heille selkeästi, mitä tein luokassa. Lapset saivat läpi kenttäjakson kysyä lisätietoja ja keskustella kanssani tutkimuksestani ja tutkijan roolistani. Lasten verbaalisten ja non-verbaalisten viestien perusteella läsnäoloni ja toimintani esiopetusryhmässä tuotti heille paremminkin iloa kuin harmia. Lapsista oli hauska kysellä, mitä kirjoitan vihkooni sekä arvailla ehdinkö kenttäjaksoni kirjoittaa koko vihon täyteen. Kun tulin lapsille tutuksi, sain heiltä piirustuksia, halauksia ja pyyntöjä tulla mukaan leikkiin. Haastattelemani lapset tulivat mielellään haastateltaviksi, kuten jo luvussa 6.3 kävi ilmi.

Olen luvannut tutkittavilleni, etten anna keräämääni aineistoa kolmansien osapuolten käyttöön. Tämä ratkaisu perustuu ensinnäkin pyrkimykseen kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä (Kuula 2010, 216). Lisäksi etnografinen aineisto avautuu harvoin ulkopuoliselle tutkijalle sillä tarkkuudella, jolla se avautuu kenttäjakson itse läpikäyneelle tutkijalle (Lappalainen 2007c, 130–133).

Lasten parissa toimivan etnografin on pohdittava erityisen tarkasti omaa rooliaan kentällä, jotta se ei muodostu tutkimuseettiseltä kannalta kestävämmäksi. Tutkija ei saisi omalla toiminnallaan vaikuttaa tapahtumien kulkuun ja sitä kautta tutkimustuloksiin liikaa, mutta hän ei voi myöskään olla täysin välinpitämätön, jos näkee tutkimuskentällä esimerkiksi vaaratilanteita tai avun tarvetta. (Lappalainen 2007b.) On totta, että vaikutin toisinaan kenttäjakson aikana tapahtumien kulkuun. Hyppäsin tarvittaessa väliaikaisesti apuopettajan saappaisiin, valvoin ryhmää tai vedin vaikka yhteisleikin opettajan joutuessa keskittymään johonkin muuhun kuin lapsiryhmään. Nämä hetket olivat tärkeitä, koska ne lisäsivät tutkittavien ja minun välistä luottamusta (ks. Suoranta 2008, 8). Olennaista on se, etten analysoinut näitä hetkiä varhaiskasvatuksen menetelmien käyttönä sveitsiläisessä esiopetusryhmässä. Tiedostin, että näissä tilanteissa menetelmien käytön takana oli tutkija itse ja jätin tilanteet analyysin ulkopuolelle.

Tutkijan on tärkeää osoittaa tutkimusraportissa selkeästi, mitkä kohdat ovat hänen omaa tuotostaan ja mikä eivät (Atjonen 2010, 22). Kun olen lainannut muiden kirjoittamia tekstejä, olen merkinnyt raporttiin lähdeviitteet. Sekundaarilähteiden käytöltä en ole täysin välttynyt, mutta niiden käyttö on ollut erittäin harvinaista. Näissä tapauksissa olen käyttänyt viittaustapaa, jota käytetään, kun tutkija joutuu viittaamaan primaarilähteeseen sekundaarilähteen avulla. Lähdeluetteloni on laaja, mutta tutkimuksen uskottavuuden kannalta lähteiden laatu voi olla ratkaisevampi tekijä, kuin niiden määrä. Parhaimpia tieteellisiä lähteitä ovat tutkimusartikkelit tieteellisissä aikakauslehdissä tai yliopistojen julkaisusarjoissa. Kansainväliset lähteet lisäävät tutkimuksen uskottavuutta. Oppikirjojen, asiakirjojen ja internetsivujen käyttäminen lähteinä ei ole kovin vakuuttavaa. (Atjonen 2010, 40–41.) Käyttämieni lähteiden joukossa on laadukkaita tieteellisiä lähteitä, mutta toisinaan olen joutunut viittaamaan myös oppikirjoihin, asiakirjoihin ja virallisiin internetsivuihin. Olen käyttänyt monia kansainvälisiä lähteitä. Osa lähteistäni on hyvinkin ajankohtaisia, kun taas osa on hieman vanhempia.

Etnografille voi karttua eri menetelmin kerätty monipuolinen ja runsas aineisto, joka lisää tutkimuksen uskottavuutta (Syrjäläinen 1994, 83 ja 101). Olen käyttänyt aineistoni keräämiseen sekä osallistuvaa havainnointia että opettajan ja lasten haastatteluja. Tämän lisäksi olen valinnut aineistooni vielä erilaisia valmiita dokumentteja. Analysoimani aineisto on yli satasivuinen. Tutkielmani lukija pystyy arvioimaan aineistoni laatua lukiessaan tämän raportin tuloslukua, joka sisältää useita otteita aineistostani.

Etnografin tulee osoittaa, että hänen kuvailemansa arki ei ole päällekkäistä kentän todellisen arjen kanssa, sillä hänen kertomansa on suodattunut esimerkiksi teorioiden ja käsitteiden kautta ja muutenkin muokkaantunut suhteessa siihen kontekstiin, jonka hän on tutkimukselle asettanut (Lahelma & Gordon 2007, 35). Olen tutkimusraportissani (esimerkiksi tulosluvun yhteenvedossa)

myöntänyt, että tutkimustulokset ovat omia käsityksiäni siitä, millaista varhaiskasvatuksen menetelmien käyttö sveitsiläisessä esiopetusryhmässä on. Tutkimustuloksissani näkyy erityisen selvästi varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian (Härkönen 2002, 2003, 2008a, 2009, 2011, 2013) vaikutus. Jos olisin käyttänyt jotakin toista taustateoriaa, tutkimustulokset olisivat voineet muodostua erilaisiksi. Olisin saattanut päätyä kuvailemaan enemmän esimerkiksi taidekasvatusta, mediakasvatusta, liikuntakasvatusta tai havainnointi- ja arviointimenetelmien käyttöä tutkimassani esiopetusryhmässä.

Jotta tutkimus olisi uskottava, lukijoiden tulee voida ymmärtää, miten se on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Olen pyrkinyt tutkimusraporttia kirjoittaessani läpinäkyvyyteen ja rehellisyyteen kertomalla kattavasti siitä, kuinka tutkimus on edennyt, refleктоimalla asemaani tutkijana ja tuomalla esille tulkintojeni subjektiivisuuden. Jotta luvussa 6.7 selittämäni tapa teemoitella aineisto ei jäisi epäselväksi, olen lisännyt tutkimusraporttini liitteisiin analyysinäytteen (liite 1).

Erityinen tutkimuksen uskottavuuteen heijastuva piirre tutkielmassani on myös se, että olen kääntänyt haastatteluaineiston litterointivaiheessa ranskasta suomeen. On haastavaa säilyttää aineistossa ilmaistu alkuperäinen idea mahdollisimman muuttumattomana, kun se käännetään kielestä toiseen (ks. esim. Strandell 2010, 106–107). Samankaltaiset haasteet ovat tulleet vastaan yhtä lailla muissa tutkimusprosessini vaiheissa, joissa olen kääntänyt erilaisia ilmauksia ranskasta suomeksi tai suomesta ranskaksi.

Tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus on tutkimuksen uskottavuuden kannalta tärkeää (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135). Tutkielmani lukija saattaa huomata työssäni tiettyä epäjohdonmukaisuutta. Ensinnäkin tutkielman eri osissa on käytetty vaihtelevasti eri aikamuotoja, mikä voi hämmentää lukijaa. Eri aikamuotojen käyttö ei kuitenkaan ole silkkää huolimattomuutta, vaan tietoinen valinta. On todettu, että eri aikamuodot voivat tuoda esiin etnografisen tutkimuksen kerrostuneisuuden ja prosessin (Palmu 2007, 148). Toinenkin epäjohdonmukaisuus, jonka tutkielmastani voi mahdollisesti löytää, liittyy tutkimukseen *prosessina* eli etenevänä, kehittyvänä ja muuttuvana tapahtumaketjuna (ks. Helenius 2008a, 52). Tutkimusprosessin edetessä tietoni ja ymmärrykseni on lisääntynyt, mikä on tietysti opinnäytetyön tarkoituskin. Olen löytänyt uusia lähteitä ja käsitteiden määritelmiä vielä aineiston analysoinnin ja tulosten kirjoittamisen jälkeenkin. Tutkimussuunnitelmani on elänyt prosessin aikana eivätkä tutkimuskysymykset ole pysyneet läpi prosessin muuttumattomina. Välillä on täytynyt pohtia tarkkaan, kuinka uudet tiedot ja muutokset voi sovittaa yhteen tutkimuksessa jo tehtyjen ratkaisujen kanssa tinkimättä toisaalta tutkimuksen sisäisestä johdonmukaisuudesta ja toisaalta tutkimuksen läpinäkyvyydestä. Se, kuinka tässä tehtävässä on onnistuttu, heijastuu tutkimuksen uskottavuuteen.

# LÄHTEET

- Arksey, H. & Knight, P. 1999. Interviewing for social scientists. London: Sage.
- Atjonen, P. 2010. Akateemisen tutkielman raportointiopas erityisesti kasvatustieteellisen alan opiskelijoita varten. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta.  
[https://www.uef.fi/documents/288084/393549/akateemisen\\_tutkielman\\_raportointiopas.pdf/cbcc2763-9539-4804-b9fd-10bdc4570b61](https://www.uef.fi/documents/288084/393549/akateemisen_tutkielman_raportointiopas.pdf/cbcc2763-9539-4804-b9fd-10bdc4570b61) (luettu 2.12.2017)
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. 2007. Editorial introduction. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 1–7.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Suomentanut R. Liljamo. Helsinki: WSOY.
- Bollig, S. 2015. The multiple geographies of early childhood education and care. An ethnographic approach to the places and spaces of young children's care arrangements. Teoksessa S. Bollig, M–S. Honing, S. Neumann & C. Seele (toim.) MultiPluriTrans in educational ethnography. Approaching the multimodality, plurality and translocality of educational realities. Bielefeld: Transcript, 99–118.
- Bollig, S., Honig M–S., Neumann, S. & Seele, C. 2015. Approaching the complexities of educational realities. An introduction. Teoksessa S. Bollig, M–S. Honing, S. Neumann & C. Seele (toim.) MultiPluriTrans in educational ethnography. Approaching the multimodality, plurality and translocality of educational realities. Bielefeld: Transcript, 9–33.
- Brotherus, A., Hytönen, J & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Brougère, G. 2010. Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. Informations Sociales 4 (160), 46–53.  
<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-46.htm> (luettu 25.10.2017)
- Burger, K., Neumann, S. & Brandenburg, K. 2017. Études sur la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. Aperçu de la situation actuelle et recommandations politiques. Jacobs Foundation. Université de Fribourg et Université de Genève.  
[https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2017/05/JF\\_Whitepaper\\_FBBE\\_kurz\\_franz-2.pdf](https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2017/05/JF_Whitepaper_FBBE_kurz_franz-2.pdf) (luettu 25.10.2017)
- Buturian, L. 2017. The Changing Story. Digital stories that participate in transforming teaching & learning. <http://www.cehd.umn.edu/the-changing-story/> (luettu 6.5.2017)

- CDIP. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. 2017. Verkkosivut : <http://www.edk.ch/dyn/15417.php>. (luettu 8.10.2017)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. Sixth edition. London & New York: Routledge.
- Concordat HarmoS. 2007. Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. CDIP. [http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf) (luettu 3.5.2017)
- Confédération Suisse & CDIP. 2017. Verkkosivut: <http://www.educa.ch/fr>. (luettu 8.10.2017)
- Corsaro, W. & Molinari, L. 2008. Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. Second edition. New York: Routledge, 239–259.
- CSRE. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. 2014. L'éducation en Suisse – rapport 2014. Aarau: CSRE. [http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/bildungsbericht2014/rapport\\_education\\_2014.pdf](http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/bildungsbericht2014/rapport_education_2014.pdf) (luettu 7.5.2017)
- Dewey, J. 1997. Experience and Education. New York: Touchstone. (Alkuperäisteos 1938.)
- EACEA/Eurydice. 2009. Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brussels: EACEA/Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf> (luettu 3.5.2017)
- Ecoplan. 2016. Normes de qualité des structures d'accueil pour enfants dans les cantons, état au 31 août 2014. Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales CDAS. [http://www.sodk.ch/fileadmin/user\\_upload/Fachbereiche/Familie\\_und\\_Generationen/2016.04.05\\_ecoplan\\_Bericht\\_Qualit%C3%A4t\\_FEB\\_f.pdf](http://www.sodk.ch/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Familie_und_Generationen/2016.04.05_ecoplan_Bericht_Qualit%C3%A4t_FEB_f.pdf) (luettu 24.10.2017)
- Eder, D. & Fingerson, L. 2001. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Context and method. Thousand Oaks: Sage, 181–201.
- Emerson R., Fretz, R. & Shaw, L. 2007. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 352–368.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. [http://www.opi.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.opi.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 3.5.2017)
- Euroopan komissio/EACEA. 2014. Eurydice-poimintoja. Lapsille tarjottava varhaiskasvatus vaihtelee eri puolilla Eurooppaa. [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key\\_data\\_series/166FI\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/166FI_HI.pdf) (luettu 3.5.2017)

- Euroopan komissio/EACEA/Eurydice/Eurostat. 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf) (luettu 11.3.2017)
- Eurydice. 2017. Countries. Description of national education systems. Switzerland.  
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Switzerland:Overview> (luettu 5.5.2017)
- Forster, S. 2007a. L’histoire de l’école enfantine. Politiques de l’Éducation et Innovations: Bulletin CIIP (20), 3–5. <https://www.irdp.ch/data/secure/811/document/histoire-de-ecole-enfantine-811.pdf> (luettu 8.10.2017)
- Forster, S. 2007b. Kingergarten vs école enfantine ou socialiser vs scolariser. Politiques de l’Éducation et Innovations: Bulletin CIIP (20), 12.  
<https://www.irdp.ch/data/secure/811/document/histoire-de-ecole-enfantine-811.pdf> (luettu 8.10.2017)
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. 2013. Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Éducation et Socialisation. (34), internetlähteessä ei sivunumeroita.  
<https://edso.revues.org/400> (luettu 3.5.2017)
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta Etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–203.
- Hakkarainen, P. 2008. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Porvoo: WSOY, 109–137.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 397–403.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2012. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.

- Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–57.
- Helenius, A. 2008a. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Porvoo: WSOY, 52–56.
- Helenius, A. 2008b. Lapsi kehittyy toiminnassa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Porvoo: WSOY, 67.
- Hofmann, M. 2014. History of education in Switzerland. Historic development and current challenges. *Encounters on Education* 15, 223–237.  
[http://www.academia.edu/9676682/History\\_of\\_education\\_in\\_Switzerland\\_Historic\\_development\\_and\\_current\\_challenges](http://www.academia.edu/9676682/History_of_education_in_Switzerland_Historic_development_and_current_challenges). (luettu 8.10.2017)
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget’n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Härkönen, U. 2002. Mitä varhaiskasvatus on? Teoksessa P. Nuutinen, & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa, 111–121.  
<http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/15UllaH.pdf> (luettu 23.10.2017)
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 86. University of Joensuu. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.  
<http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/verkot/tutkimus2003.pdf> (luettu 8.10.2017)
- Härkönen, U. 2008a. New pedagogical systems theory and early childhood education culture. Teoksessa U. Härkönen & E. Savolainen (toim.) International views on early childhood education. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/varhais/harkonen.pdf> (luettu 7.5.2017)
- Härkönen, U. 2008b. Pienet työt täydentävät lasten leikkiä ja oppimista. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Porvoo: WSOY, 139–149.
- Härkönen, U. 2009. Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11 (2), 77–86. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jtes.2009.11.issue-2/v10099-009-0042-1/v10099-009-0042-1.pdf> (luettu 25.10.2017)
- Härkönen, U. 2011. The process of creating the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P.K. Smith, M. Waniganayake, & E. Kikas, (toim.) 2011. Global perspectives in early childhood education diversity, challenges

and possibilities. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 47–66.

- Härkönen, U. 2013. Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. In U. Härkönen (ed.) Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Proceedings of the 10th international JTEFS/BBCC conference sustainable development. Culture. Education. University of Eastern Finland. Reports and studies in education, humanities, and theology 7, 411–449. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1112-4/urn\\_isbn\\_978-952-61-1112-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1112-4/urn_isbn_978-952-61-1112-4.pdf) (luettu 8.10.2017)
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2016:6. [http://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf) (luettu 3.5.2017)
- Kettukangas, T. 2017. Perustoiminnot-käsité varhaiskasvatuksessa. Itä-Suomen yliopisto. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology 110. Väitöskirja.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kovacs, I. 2008. Éducation de la petite enfance en Suisse romande. Étude de base visant à lancer durablement ce thème dans la société, la classe politique et la science. Commission suisse pour l'UNESCO. Université de Fribourg. [http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer\\_public/aa/6c/aa6c8e1c-9036-4938-adca-1334f3dc14/stamm\\_2009\\_grundlagenstudie\\_fbbe\\_suisseromande\\_fr.pdf](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/aa/6c/aa6c8e1c-9036-4938-adca-1334f3dc14/stamm_2009_grundlagenstudie_fbbe_suisseromande_fr.pdf) (luettu 25.10.2017)
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki:WSOY.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Kuula, A. 2010. Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto, 213–235.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lappalainen, S. 2007a. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamailla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65–88.



- Lappalainen, S. 2007c. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lehrplan 21. 2014. Conférence alémanique de l'instruction publique.  
<http://www.lehrplan.ch/kantone> (luettu 8.10.2017)
- Le Roy-Zen Ruffinen, O. & Jaunin, A. 2011. L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation. Edition 2011. République et canton de Genève & Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/indicateurs/clefs/2011.pdf> (luettu 7.11.2017)
- Lipponen, L. 2012. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–38.
- LTOL. Lastentarhanopettajaliitto. 2015. Mitä on opetus päiväkodissa?  
[http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Uutiset?contentID=1408910537868&page\\_name=Opetus+p%C3%A4iv%C3%A4kodissa](http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Uutiset?contentID=1408910537868&page_name=Opetus+p%C3%A4iv%C3%A4kodissa) (luettu 3.5.2017)
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.  
<http://sokl.uef.fi/verkkajulkaisut/esiopetus2/images/esiop.pdf> (luettu 4.5.2017)
- Niikko, A. 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Porvoo: WSOY, 69–78.
- Noiret, K. & Godefroid, L. 2014. Jouer avec des adultes, est-ce bien sérieux? Le jeu en Éducation permanente. Centre de Formation Cardijn. Analyse 8.  
[http://www.cefoc.be/IMG/pdf/analyse\\_8\\_2014-2.pdf](http://www.cefoc.be/IMG/pdf/analyse_8_2014-2.pdf) (luettu 25.10.2017)
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- OECD. 2001. Starting strong: Early childhood education and care. Paris: OECD.  
[http://www.oecd-ilibrary.org.helios.uta.fi/education/starting-strong\\_9789264192829-en](http://www.oecd-ilibrary.org.helios.uta.fi/education/starting-strong_9789264192829-en) (luettu 3.5.2017)
- OECD. 2006. Starting strong II: Early childhood education and care. Paris: OECD.  
[http://www.oecd-ilibrary.org.helios.uta.fi/education/starting-strong-ii\\_9789264035461-en](http://www.oecd-ilibrary.org.helios.uta.fi/education/starting-strong-ii_9789264035461-en) (luettu 3.5.2017)
- OECD. 2012. Quality matters in early childhood education and care – Finland. Paris: OECD.  
<https://www.oecd.org/education/school/49985030.pdf> (luettu 3.5.2017)

- OECD. 2017. Starting strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care. Paris: OECD. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017\\_9789264276116-en#.WfmQHWi0NPY](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#.WfmQHWi0NPY) (luettu 1.11.2017)
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- PER. Plan d'études romand. 2014. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. <http://www.plandetudes.ch/per> (luettu 3.5.2017)
- Piano di studio della scuola dell'obbligo. 2015. Repubblica e Cantone Ticino. <http://www.pianodistudio.ch/>. (luettu 8.10.2017)
- Plumelle, B. 2003. L'éducation en Suisse. Repères. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* (33), 133–139. <https://ries.revues.org/1763#toc> (luettu 3.12.2017)
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child. Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 623–641. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830802497265> (luettu 25.20.2017)
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Reunamo, J. & Hausalo, H. Lasten fyysinen aktiivisuus päivähoidossa. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Reunamo, J. & Käyhkö, M. Leikin tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–92.
- Reunamo, J. & Pölkki, T. Lasten vapaa ja ohjattu ulkotoiminta. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 120–143.
- Reunamo, J. & Salomaa, P. 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–47.
- Robert, P. 2008. La Finlande: un modèle éducatif pour la France? Les secrets d'une réussite. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Sherman Heyl, B. 2007. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 369–383.
- Sommer Bieler, A. & Stofer, S. 2015. La petite enfance en ville de Genève. Contexte et indicateurs.

Edition 2015. Ville de Genève. [http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement\\_5/Publications/Contextes-indicateurs-petite-enfance.pdf](http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Publications/Contextes-indicateurs-petite-enfance.pdf) (luettu 25.10.2017)

Spring, J. 2009. Globalisation of education. An introduction. New York: Routledge.

STM. Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatustutkimus ja kansainvälinen tilanne -jaoksen raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:6. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72989/Selv200706.pdf?sequence=1> (luettu 3.5.2017)

STM. Sosiaali- ja terveysministeriö. 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113634/Selv200772.pdf?sequence=1> (luettu 3.5.2017)

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.

Suoranta, J. 2008. Suomalaisen kasvatustutkimuksen neljä kautta. Päivitetty käsikirjoitus, jonka varhainen versio on julkaistu teoksessa Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen: professori Matti Telemäen juhlakirja. 1999 (toim. J. Suoranta). Tampere: Taju. <https://suoranta.files.wordpress.com/2008/07/suomalaisen-kasvatustutkimuksen-nelja-kautta.pdf> (luettu 27.8.2017)

Syrjälä, E. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa E. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.

Syrjäläinen, E. 1991. An Ethnographic Approach in Research on Teaching. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on Some Educational Issues III. Research Report 94. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Helsinki: Yliopistopaino, 123–136.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa E. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

Thévenaz-Christen, T. 2005. Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse pour le doctorat 355. [https://doc.rero.ch/search?ln=en&sc=1&p=Les+pr%C3%A9mices+de+la+forme+scolaire&action\\_search=](https://doc.rero.ch/search?ln=en&sc=1&p=Les+pr%C3%A9mices+de+la+forme+scolaire&action_search=) (luettu 25.10.2017)

Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.

- Tornberg, L. & Venäläinen, P. 2008. Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen museoliitto, 66–74.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)  
 (luettu 3.5.2017)
- Vartiainen, H., Liljeström, A. & Enkenberg, J. 2012. Design-oriented pedagogy for technology-enhanced learning to cross over the borders between formal and informal environments. *Journal of Universal Computer Science*. 18, (15), 2097–2119.  
[http://www.jucs.org/jucs\\_18\\_15/design\\_oriented\\_pedagogy\\_for](http://www.jucs.org/jucs_18_15/design_oriented_pedagogy_for) (luettu 6.5.2017)
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology 66. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf) (luettu 25.10.2017)
- Vygotsky, L. S. 1982 [1934]. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P. 2006. Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. État de situation et conséquences. Études et rapport 26B. Berne: CDIP.  
<http://edudoc.ch/record/17370/files/StuB26B.pdf> (luettu 3.5.2017)
- Warren, C. 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context and method*. Thousand Oaks: Sage, 83–101.
- Wilson, C. & Powell, M. 2001. A guide to interviewing children. Essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers. London: Routledge.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. 2012. Cadre d’orientation pour la formation, l’accueil et l’éducation de la petite enfance en Suisse. Commission suisse pour l’UNESCO et Réseau suisse d’accueil extra-familial. Zurich: MMI. [http://www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/media/filer\\_public/14/70/147083fe-a475-4b7c-b537-4371e29160b2/orientierungsrahmen\\_f\\_3\\_auftrag\\_160818\\_lowres.pdf](http://www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/media/filer_public/14/70/147083fe-a475-4b7c-b537-4371e29160b2/orientierungsrahmen_f_3_auftrag_160818_lowres.pdf) (luettu 8.10.2017)
- Yleissopimus lasten oikeuksista. 1989. YK. Teoksessa YK:n ihmisoikeusasiakirjoja. 1997. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 8. Helsinki, 118–139.
- Zeder, E. & Joye-Wicki, C. 2012. Entrée dans l’écrit à l’école enfantine fribourgeoise. Rapport de recherche. Haute Ecole pédagogique Fribourg. <https://doc.rero.ch/record/234682?ln=en> (luettu 25.10.2017)
- Åkerfelt, T-L. & Laitinen, M. 2016. Leikki esiopetuksessa. Tukimateriaali. Opetushallitus.  
[http://www.edu.fi/download/181135\\_leikki\\_esiopetuksessa\\_tukimateriaali.pdf](http://www.edu.fi/download/181135_leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali.pdf) (luettu 8.10.2017)

# LIITTEET (3)

## LIITE 1: Analyysinäyte (kaikki 8.6.2017 n. klo 8:30–10:30 välillä tehdyt havainnot analysoituna)

<p><u>Aineiston teemoittelu yläteemoihin</u></p> <p>(Aineistokatkelmassa keltainen väri viittaa perustoimintoihin ja hoitoon, vihreä leikkiin, punainen työhön, sininen opetukseen, oranssi retkiin ja pinkki tutkijan rooliin.)</p>	<p><u>Aineiston teemoittelu alateemoihin</u></p>
<p>Pian myös opettaja tulee koneen äärestä katsomaan, miten lapset ovat edistyneet. Hän kehuu Léoa, kun näkee, että poika on edistynyt tehtävässä. Opettaja: ”Koska olet jo tehnyt noin hyvää työtä, niin voin vähän auttaa sinua saamaan tehtävän kokonaan valmiiksi”. Opettaja auttaa Léoa värittämällä muutaman nallen hänen tehtävämonisteestaan. Léo on tästä hyvillään. Opettaja kehuu myös muita lapsia, jotka ovat tehneet kynätehtävän. Opettaja näyttää Annalle mallia ja selittää miten numero 7 kirjoitetaan: ”Ensin viiva tuosta tuonne. Sitten toinen viiva piirretään ylhäältä tuonne alas viistoon, vähän niin kuin sade tuulisella säällä.”</p> <p>Opettaja sanoo, että kynätehtävän jälkeen saa mennä leikkimään: ”Tämän jälkeen saatte leikkiä, mutta tänä aamuna ette voi leikkiä kotileikinurkkauksessa ettekä linnalla, koska iltapäivällä tänne tulevat uudet pienet oppilaat tutustumaan. Siivosin nuo leikinurkkaukset heitä varten priimakuntoon. Jos nyt leikitte niissä, niin emme ehdi järjestää paikkoja leikin jälkeen yhtä hyvin. Otatte jonkun muun pelin tai leikin.”</p> <p>Lapset ehtivät pelata vähän aikaa ampiaisen ohjelmointipeliä. Opettaja tulee ohjaamaan peliä, kun hän näkee, että lapsilla on taipumusta antaa ampiaisen suuntakäskyjä lyhytjanteisesti vain yksi painallus ja siirtymä kerrallaan. Opettaja kehottaa lapsia miettimään aluksi tarkasti ja ohjelmoimaan ampiaisen kulkemaan kokonaisen reitin kerralla.</p> <p>Koittaa aika lähteä kävelemään kohti uimahallia. Opettaja käskee lasten mennä parijonoon. Uimahallille on noin kilometri matkaa. Matkalla opettaja muistuttaa lapsia liikennesäännöistä ja liikenteessä käyttäytymisestä.</p> <p>Opettaja selittää lapsille välittävänsä heistä niin paljon, ettei millään halua heidän jäävän auton alle.</p>	<p>Sijoittuu yläteeman ”Työ” sisällä alateemaan ”Työhön suhtautuminen” ja sen sisällä alateemaan ”Opettaja tsemppaa, motivoi ja auttaa – yrittää välittää oikeaa asennetta ” muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.</p> <p>Sijoittuu yläteeman ”Leikki” sisällä alateemaan ”Leikin ohjaus” ja sen sisällä alateemaan ”Leikkiajan ja -tilan säätely” muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.</p> <p>Sijoittuu yläteeman ”Leikki” sisällä alateemaan ”Leikin ohjaus” ja sen sisällä alateemaan ”Vapaiden leikkien aktiivinen ohjaus – kaikille joku järkevä tekeminen, vapaiden leikkien kommentointi, mukana leikkiminen” muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.</p> <p>Sijoittuu yläteeman ”Retket” sisällä alateemaan ”Uimahalliretket” muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.</p> <p>Sijoittuu yläteeman ”Hoito ja perustoiminnot” sisällä alateemaan ”Lasten hyvinvoinnista huolehtiminen” ja sen sisällä alateemaan ”Turvallisuudesta huolehtiminen ja</p>

Saavumme uimahallin pihalle ja opettaja sanoo, että lapset voivat nyt syödä "kello kymmenen eväänsä". Clara on unohtanut eväänsä koululle jääneeseen reppuun. Kun eväshetki on loppuillaan, opettaja kysyy lapsilta: "Kenellä olisi vielä jäljellä jotain ylimääräistä syötävää, jota voisi antaa Claralle, joka unohti omat eväänsä koululle?" Muutama lapsi käy antamassa Claralle esimerkiksi keksejä.

Lähdetään sisälle uimahallin pukuhuoneisiin. Uimaopettaja vetää lastenaltaassa vesileikkejä ja leikkimielisiä uimaharjoituksia. Uimaopettaja: "Ensin olette krokotiileja!" (lapset uivat matalassa kohdassa käsipohjaa). Uimaopettaja: "Sitten olette sammakoita!" (lapset pomppivat vähän syvemmällä vedessä).

Myös esiopettaja ja minä olemme altaassa. Autamme lapsia uimaharjoituksissa ja uimaopettajaa vesileikkien vetämisessä. Esiopettaja ja minä vedämme vesileikkiä, jossa lasten pitää etsiä altaan pohjasta renkaita. Renkaat ovat leikisti erilaisia pizzan täytteitä. Vedessä kelluu iso pyöreä lautta, joka on leikisti pizza. Lasten tulee tuoda renkaat lautan päälle eli täytteet pizzan päälle.

tapaturmien ennaltaehkäisy" muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.

Sijoittuu yläteeman "Hoito ja perustoiminnot" sisällä alateemaan "Lasten hyvinvoinnista huolehtiminen" ja sen sisällä alateemaan "Syömisestä ja juomisesta huolehtiminen" muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.

Liikkumisen yläteeman jäätyä kokonaan pois sijoittuu yläteeman "Leikki" sisällä alateemaan "Ohjatut leikit" ja sen sisällä alateemaan "Ohjatut liikunnalliset leikit ja motoriikkaleikit" muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.

Sijoittuu erilliseen teemaan "Tutkijan rooli".

Sijoittuu yläteeman "Leikki" sisällä alateemaan "Ohjatut leikit" ja sen sisällä alateemaan "Ohjatut liikunnalliset leikit ja motoriikkaleikit" muiden vastaavien aineistokatkelmien kanssa.

## LIITE 2: Esikoululaisten perheille suunnattu lupalappu (tutkimuslupa)

15.3.2017

### Demande d'autorisation

Aux parents d'élèves de la classe d'école enfantine \_\_\_\_\_  
de l'école primaire de XXXXXXXXXX.

Objet: autorisation relative au stage de recherche de Riitta Robert

Madame, Monsieur

Enseignante finlandaise âgée de 26 ans, je suis spécialisée en éducation de la petite enfance. J'étudie à l'université de Tampere, en Finlande, en vue d'obtenir le diplôme de master en sciences de l'éducation. Le sujet de mon mémoire de recherche est l'éducation de la petite enfance en Suisse. **Afin de collecter les données nécessaires à la rédaction de mon mémoire de recherche, je souhaite effectuer un stage d'observation dans la classe de votre enfant du lundi 22 mai au vendredi 23 juin 2017.** Pendant mon stage, j'observerai l'enseignement et la vie quotidienne de la classe afin de distinguer les différences existant avec le système préscolaire finlandais. Je rédigerai un rapport de recherche en finnois ainsi qu'un résumé en français et en anglais. Le rapport de recherche sera publié sur le site Internet de mon université. La classe ou les enfants ne seront pas identifiés dans le rapport car je n'utiliserai ni le nom des enfants ni le nom de l'école. De plus, les enfants ne seront ni photographiés ni filmés. L'éthique de la recherche sera donc prise en compte tout au long du projet.

En restant à votre disposition pour tout renseignement complémentaire, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Riitta Robert  
xxxxxxx@xxxxxx  
+358 50XXXXXXX

-----  
Talon-réponse à cocher et à retourner signé à l'enseignant-e de votre enfant

Les parents de l'élève ..... de la classe de ..... ont pris connaissance du présent courrier et

☐ autorisent Riitta Robert à observer la vie scolaire dans la classe de l'enfant afin de collecter les données nécessaires à la rédaction de son mémoire de recherche.

☐ n'autorisent pas Riitta Robert à observer la vie scolaire dans la classe de l'enfant afin de collecter les données nécessaires à la rédaction de son mémoire de recherche.

Date: .....

Signature: .....

**LIITE 3: Toisen vuoden esikoululaisten perheille suunnattu lupalappu (haastattelulupa)**

Demande d'autorisation (ajout)

J'autorise également Riitta Robert à interviewer l'enfant sur le sujet, à enregistrer l'interview et à utiliser l'interview de manière anonyme dans le cadre de son mémoire. De plus, interview sera archivé de manière sûre et inaccessible aux tiers.

Date \_\_\_\_\_ Signature \_\_\_\_\_